



Paed. Th.

6222

Wernicke

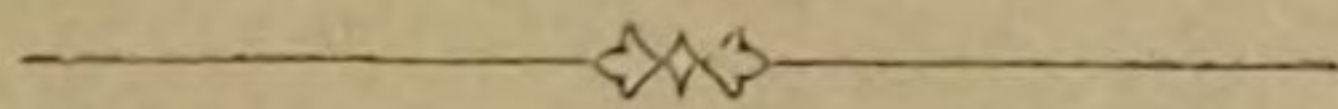
Kultur und Schule.

Präliminarien zu einem Schulfrieden
im Anschluss an die Preussische Neuordnung
vom 1 April 1892.

Von

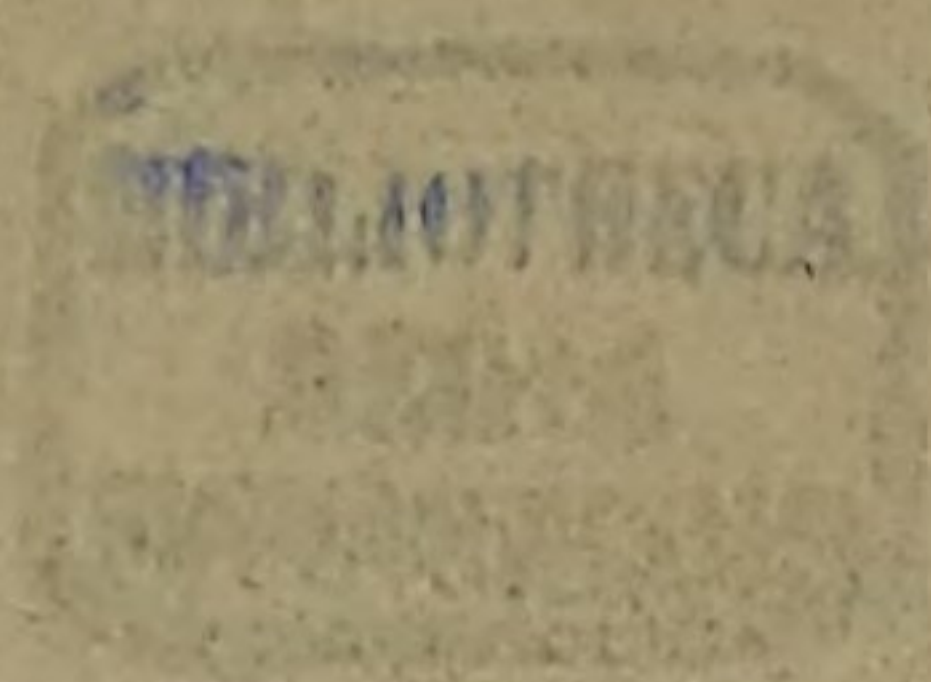
Dr. Alex. Wernicke

Director der Städtischen Ober-Realschule
Professor an der Herzoglichen Technischen Hochschule
Braunschweig.



Osterwieck/Harz
Verlag von A. W. Zickfeldt
1896.

17149



Kultur und Schule.

Kultur und Schule.

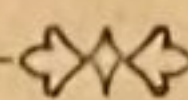
Präliminarien zu einem Schulfrieden
im Anschluss an die Preussische Neuordnung
vom 1. April 1892.

Von

Dr. Alex. Wernicke,

Director der Städtischen Ober-Realschule
Professor an der Herzoglichen Technischen Hochschule
Braunschweig.

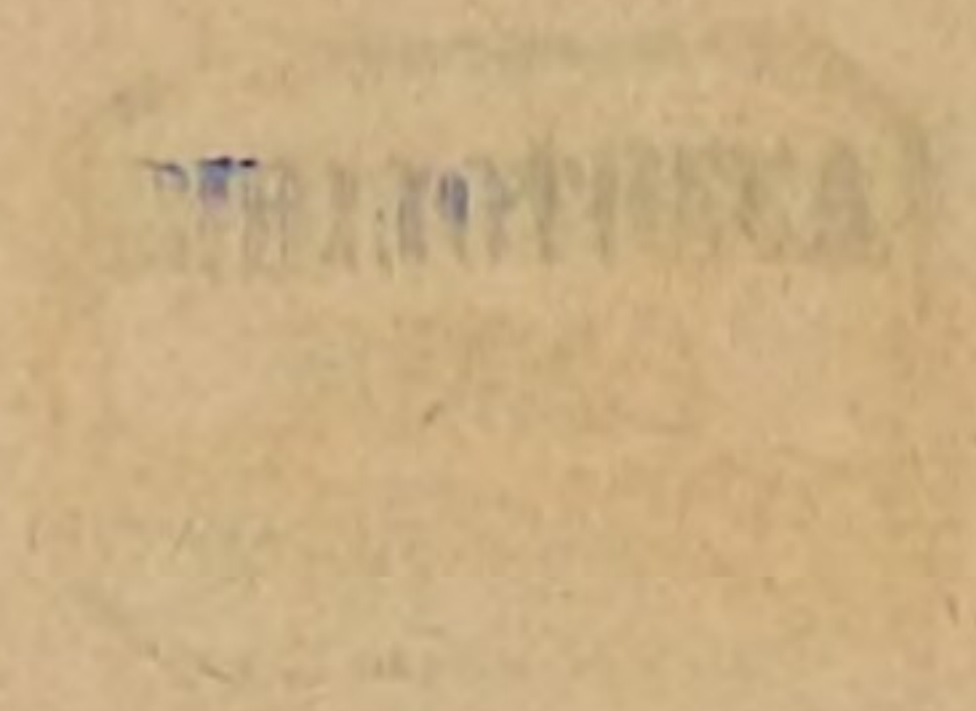
Motto: Für den Werdegang eines
Volkes gilt: *ψυχη ἐστὶν ἐντε-
λεχεια ἢ πρώτη σώματος φυσικοῦ
δυνάμει ζῶν ἐχόντος.*



Osterwieck/Harz.

Verlag von A. W. Zickfeldt

1896.



Alle Rechte vorbehalten.

Inhalt.

	Seite
Vorwort	VII-XVI
Widmung	1
I. Die innere Einheit unseres höheren Schulwesens (Allgemeine Bildung)	3
II. Die geschichtlichen Bedingungen der innern Einheit unseres höheren Schulwesens	
§ 1. Der Gang unserer Kultur	18
§ 2. Das Erbe der Renaissance	53
§ 3. Die altsprachliche Philologie*)	92
§ 4. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung*)	103
§ 5. Die Wandlung der höheren Schule	132
III. Die Gliederung der höheren Allgemeinen Bildung (Vor-Anstalten und Voll-Anstalten)	159
IV. Der Marktwert der Allgemeinen Bildung von verschiedener Färbung (Berechtigungs-Wesen)	169
V. Schultechnische Ausführungen zu den Abschnitten I bis IV	188
VI. Das Streben nach äusserer Einheit auf dem Gebiete unseres höheren Schulwesens (Reform-Schulen)	203
VII. Schultechnische Ausführung zum VI. Abschnitte	237
VIII. Schluss-Betrachtungen	239
Berichtigungen	251

*) Die hier gegebene Entwicklung erhält eine gewisse Unterstützung durch die neue, mir während des Druckes zugehende Schrift des bekannten (Die Demokratie von Athen, Leipzig, 1877) Altphilologen Prof. Dr. Julius Schvarcz in Budapest: „Neun Briefe an Prof. Dr. Paul Nerrlich über die Litteratur der Griechen, Leipzig, 1896.“

Vorwort.

„Das Gymnasium ist die einzige Schulgattung mit neunjährigem Lehrgange, die zu erhalten werden verdient, weil es die einzige ist, die auf den Titel allgemeiner Bildung Anspruch machen kann.

Das Real-Gymnasium und die Oberrealschule sind, wie ihre Geschichte beweist, misslungene zum Teil durch das planlose, zum Teil durch das planmäßig falsche Eingreifen der Staatsbehörde gescheiterte Versuche, für den im Laufe des vorigen und zu Anfang des jetzigen Jahrhunderts emporgekommenen Mittelstand eine dem Unterrichtsbedürfnisse seiner Söhne entsprechende und zugleich auf dem Prinzip allgemeiner Bildung beruhende Schulform zu finden. Nachdem dieser Gedanke durch die im Jahre 1882 der höheren Bürgerschule gewährte Lehrverfassung und durch die ihr verliehenen staatlichen Berechtigungen feste Gestalt gewonnen hat, ist den beiden erstgenannten Schularten der Boden unter den Füßen entzogen. Dem Bedürfnisse einer mittleren Schulform, für dessen Befriedigung sie ursprünglich geschaffen wurden, wollen sie nicht mehr genügen; das beweist ihre neunstufige Anlage. Dem Zwecke einer höheren Allgemeinbildung können sie in dem Umfange wie das Gymnasium wegen des Mangels des Lateinischen und Griechischen in ihrem Lehrplane unmöglich entsprechen. Es bleibt daher nichts übrig, als sie allmählich — an einen plötzlichen Umsturz des Bestehenden ist auf diesem Gebiet wohl am wenigsten zu denken — in eine der andern Schularten, die des Erhaltens wert sind, umzuwandeln.“

Vorstehender Angriff auf das Real-Gymnasium und auf die Ober-Real-schule findet sich in einer Abhandlung des Herrn Gymnasial-Direktor Schulze, welche im „Programme des Cours du Collège Royal Français“ vom Jahre 1895 (Berlin) enthalten ist: seiner Abwehr gelten die folgenden Betrachtungen.

Herr Direktor Schulze, dessen schulpolitische Stellung aus den Verhandlungen der Berliner Dezember-Konferenz (1890) wohl allgemein bekannt sein dürfte, hält nur das Gymnasium und die lateinlose (sechsstufige) Real-schule (höhere Bürgerschule) für berechtigte Formen unseres höheren Schulwesens, aber er gehört nicht zu den Ultra's der Gymnasial-Partei, welche nichts gelernt und nichts vergessen haben — und gerade darum ist seinem Angriffe eine gewisse Bedeutung beizulegen.

Mit Herrn Schulze bin ich der Ansicht, dass es dem Gymnasium nur gelingen kann, seinen altbewährten Ruhm zu erhalten, wenn es seinen

Lehrplan stets den Verhältnissen anpasst.*) Die Begründung dieser Ansicht ist sehr einfach: der Begriff der „Allgemeinen Bildung“ hat sich seit den Tagen des Wiener Kongresses stetig geändert und darum muss eine Anstalt, welche „Allgemeine Bildung“ vermitteln will, diesen Veränderungen folgen.

Folgt sie ihnen nicht, so wird sie im besten Falle eine brauchbare Fachschule.

In diesem Sinne sagt**) Herr Schulze: „Es hat bis zum Jahre 1882, ja noch bis zum Jahre 1892 Gymnasien gegeben, die mit Fug und Recht als Fachschulen für zukünftige Altphilologen und Theologen bezeichnet worden sind; und auch noch heute giebt es Lehrer der klassischen Sprachen, die in die veränderten Anschauungen über die Ziele des Gymnasiums, in die Anforderungen, welche unsere Zeit speziell an den Unterricht ihres Faches stellt, sich nicht zu finden vermögen“.

Dieser Überzeugung gemäss hat Herr Schulze für das von ihm geleitete Gymnasium einen neuen Lehrplan ausgearbeitet, nach welchem bereits seit Ostern 1893 unterrichtet wird.

Bei einer ersten Betrachtung fällt an dem wohldurchdachten Plane zunächst auf, dass dem lateinischen Unterrichte, welcher erst in Quarta beginnt, ein französischer Lehrgang vorausgeschickt wird, und dass der griechische Unterricht erst in Ober-Tertia beginnt.

Die besonderen Verhältnisse des „Collège Royal Français“ haben zwar die Veranlassung für die besondere Gestaltung des neuen Lehrplanes gegeben, der Lehrplan selbst soll aber überhaupt für jedes Gymnasium verwendbar sein.

In diesem Sinne schliesst die Abhandlung mit den Worten: „Möchten die Erfahrungen, die wir am Französischen Gymnasium in den nächsten Jahren zu sammeln haben werden, der gedeihlichen Fortentwicklung unseres gesamten höheren Schulwesens zu gute kommen.“ ***)

So sehr Herr Schulze im Rechte ist, wenn er die Gründe, welche ihn zu dem neuen Lehrplane geführt haben, scharf von den Gründen unterscheidet, mit denen man im allgemeinen die Reform-Schulen zu verteidigen pflegt, so berechtigt ist es auch, das französische Gymnasium zu Berlin seit Ostern 1893 zu den Reform-Schulen zu zählen, falls man mit

*) Dass auch in den Kreisen der Richter der Wunsch nach einer weiteren Reform des Gymnasiums immer lebhafter wird, erklärt sich leicht: das moderne Leben mit seinen Fragen der wissenschaftlichen Technik u. A. flutet natürlich auch in den Gerichtssaal. „Wir entscheiden die Prozesse jetzt häufig nicht mehr auf Grund des Gutachtens eines Sachverständigen, nein, der Sachverständige entscheidet den Prozess — und das ist kein gesunder Zustand“ — so hört man jetzt gerade hervorragende Richter des öfteren urteilen. In medizinischen Kreisen hat man sich zunächst durch die Verlängerung der Studienzzeit geholfen, aber auch in ihnen wird jetzt der Ruf nach Reform laut.

**) a. a. O. S. 39.

***) Herr Schrader bemerkt dazu in seiner Abhandlung „Unser Sorgen und Hoffen“ (Das humanistische Gymnasium 1895, II): „Was Herr Direktor Schulze im ersten Teile seiner Abhandlung zur Erläuterung und, wie ich gern anerkenne, auch zur Rechtfertigung des besondern Lehrplanes seiner Anstalt vorgetragen hat, erklärt sich aus ihrer Geschichte und soll von mir nicht angefochten werden. Nur gegen die Verallgemeinerung dieser Schulform müsste ich mich aus naheliegenden Gründen verwahren.“

diesem Worte lediglich Anstalten bezeichnet, welche dem Unterricht im Lateinischen einen französischen oder englischen Lehrgang vorausgehen lassen.*)

Gerade die umsichtigen und eingehenden Ausführungen des Herrn Direktor Schulze haben bei mir und bei Andern schliesslich die Bedenken zerstreut, welche von Seiten des Gymnasiums gegen die Reform-Schulen geltend gemacht worden sind. Ich habe schon früh den Eindruck gewonnen, dass der Ostendorf'sche Plan in allgemeiner Hinsicht grosse Vorzüge darbietet, bin aber lange Zeit der Ansicht gewesen, dass er sich nur unter erheblicher Schädigung der bestehenden Schulen, vor allem des Gymnasiums und der sechsstufigen lateinlosen Realschule (höhere Bürgerschule) durchführen liesse und darum abzulehnen sei.

Infolge der Umgestaltungen, welche die Lehrpläne vom Jahre 1882 und vom Jahre 1892 brachten, sind meine Bedenken gegen die Reform-Schule erheblich abgeschwächt worden, aber erst die Schulze'sche Abhandlung hat mich zu einem Standpunkte geleitet, auf dem es mir „kaum noch fraglich“ erscheint,**) dass der Ostendorf'sche Plan jetzt ohne Schädigung der bestehenden Schulen durchgeführt werden kann.

Ist dies aber möglich, so gewinnen die umfassenden Bestrebungen des edlen Comenius für unsere Zeit eine neue Triebkraft.

Wäre Herr Schulze in seiner Abhandlung dabei stehen geblieben, seine Massregeln zu rechtfertigen, so würde ich ihm gegenüber lediglich das dankbare Gefühl haben, wirklich belehrt worden zu sein.

Da er aber ausserdem zu allgemeineren Betrachtungen fortschreitet, welche zu jenem Angriffe auf das Real-Gymnasium und die Ober-Realschule führen, so scheint es geboten, diesen Dank auch zu bethätigen, und zwar durch ein näheres Eingehen auf jene allgemeineren Betrachtungen.

Bei einer weitgehenden Übereinstimmung mit Herrn Schulze glaube ich nämlich den Punkt genau bezeichnen zu können, an dem er, selbstverständlich ohne es zu wollen, den Boden der Objektivität verlassen hat.

Sollte dies richtig sein, so würde damit der Sache gedient, d. h. hier der Einsicht in eine zweckmässige Gestaltung unseres gesamten höheren Schulwesens — und dies wäre, wenigstens meiner Ansicht nach, der beste Dank für die erhaltene Anregung.

*) Herr Schrader bemerkt u. A. in Bezug auf die Reform-Schule (a. a. O.): „Was sachlich gegen diese Schulreform zu sagen ist, hat der Direktor Schulze in dem diesjährigen Programme des Berliner „Collège Français“ S. 29 ff. mit umsichtiger Schärfe dargelegt; ich darf mich lediglich auf ihn beziehen und bin nach wie vor überzeugt, dass diese krüppelhafte Schulgestalt trotz zeitweiliger Gunst an ihrer eigenen Unmöglichkeit und an der Dankbarkeit der Väter gegen ihre eigenen Bildungsstätten zu Grunde gehen wird, freilich nicht ohne der ihr anvertrauten Jugend hohen Schaden bereitet zu haben.“

**) Zwischen meine Abhandlung „die Oberrealschule vom Jahre 1892“ im Jahres-Bericht der Städtischen Ober-Realschule zu Braunschweig (1895) und den, durch die Besprechung jener Abhandlung hervorgerufenen offenen Brief an Herrn Holzmüller (Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, September 1895) fällt für mich die genauere Einsicht in den neuen Lehrplan des Französischen Gymnasiums, durch welche meine Bedenken gegen die Reform-Schule, soweit sie das Gymnasium betreffen, zerstreut worden sind.

Herr Schulze hat den Begriff der Allgemeinen Bildung falsch bestimmt — ich meine natürlich nicht nach *genus proximum* und *differentia specifica*, denn die Definition verwickelter Begriffe lässt sich zumeist nur durch ein ganzes Buch geben.

Diese falsche Bestimmung hindert Herrn Schulze, das Gemeinsame in den Zwecken des Gymnasiums, des Real-Gymnasiums und der Ober-Realschule zu sehen.

Von den beiden Prozessen, welche sich in der Entwicklung unseres höheren Schulwesens spiegeln, begreift er deshalb nur den einen, die stetige Wandlung des Gymnasiums, welches nicht zur Fachschule werden will, nicht den andern, die stetige Wandlung der realistischen Anstalten, welche aus Fachschulen wirklich in Anstalten für „Allgemeine Bildung“ übergegangen sind.*)

Ausserdem ist Herr Schulze allerdings auch Anhänger der Standes-Schule.

Freilich streift er (S. 40) die Frage, wie den Abiturienten der lateinlosen sechsstufigen Realschule (Höhere Bürgerschule) „die Möglichkeit weiterer Fortbildung und des Übertritts in die oberen Gesellschaftskreise“ geboten werden kann, aber seine Antwort auf diese Frage ist durchaus ungenügend, und zwar weil Herr Schulze den Begriff der Wissenschaft ebenso einseitig fasst, wie den Begriff der Allgemeinen Bildung.

Namentlich über die Aufgabe der wissenschaftlichen Technik und über die Art und Weise, wie die Technischen Hochschulen dieser Aufgabe zu entsprechen versuchen, urteilt Herr Schulze durchaus mit jener glücklichen Unbefangenheit, welche man einst dem Hellenentum anzudichten pflegte.**)

Hiermit ist die Aufgabe der folgenden Abhandlung genugsam angedeutet.

Um dem Ganzen von vornherein das Gepräge einer litterarischen Plänkelei mit Herrn Direktor Schulze zu nehmen, habe ich die Aufgabe so allgemein gefasst, als es mir möglich war.

Ich weiss, dass ich mit diesem Bekenntnisse wohlfeilem Spotte Thor und Thür öffne, besonders da ich mir in bezug auf die Breite der Ausführung eine gewisse Beschränkung auferlegt und namentlich aus der überreichen Fülle der Belege nur das Notwendigste herangezogen habe.

Ich will mit diesem Bekenntnisse auch nur die Richtung andeuten, in welcher die folgenden Betrachtungen anerkannt oder widerlegt werden müssen: es handelt sich nicht darum, mir im einzelnen diesen oder jenen vielleicht vorhandenen Irrtum nachzuweisen, sondern darum, der ganzen Anschauung, welche entwickelt wird, entgegenzutreten oder ihr beizupflichten.

*) Diese Wandlung für die Ober-Realschule zu kennzeichnen, war der Zweck meiner Abhandlung „Die Ober-Realschule vom Jahre 1892“. Dieser Zweck ist auch, wie ich nach Äusserungen namentlich aus Gymnasialkreisen urteilen darf, erreicht worden. Wie nötig dieser Hinweis ist lehrt u. A. die Rede, welche jüngst der Vertreter des Hamburger Schulwesens bei der Einführung des Direktors Tendering gehalten hat.

**) Dasselbe gilt von Willmann. Vgl. Didaktik, I. S. 422 u. f. der 2. Aufl.

Vor Jahren habe ich als Schüler ein Gymnasium besucht, an welchem ein starker Betrieb der lateinischen und griechischen Sprache herrschte, später habe ich als Lehrer an einem Gymnasium gewirkt, für welches dasselbe Urteil gilt.

Dabei bin ich zu der Überzeugung gelangt, dass von allen den Vorwürfen, welche man gegen das Gymnasium*) im Schulkampf vorgebracht hat, nur einer**) von bleibender Bedeutung ist, nämlich der, welchem der wärmste Freund des Gymnasiums, der Minister v. Gossler, wohl den schärfsten Ausdruck gegeben hat: der Schüler, welcher mit der Reife für Ober-Sekunda abgeht, „tritt mit einer gänzlich verkümmerten und verkrüppelten Bildung ins Leben“.

Andererseits bin ich schon früh mit dem realistischen Bildungswesen (und auch mit den Fach- und Fortbildungs-Schulen) in engere Berührung gekommen und dabei habe ich den Eindruck gewonnen, dass die hochmütigen Urteile, welche nur allzu oft aus der Mitte der Gymnasial-Partei über die Real-Anstalten gefällt werden, aus der Quelle alles Hochmutes stammen, nämlich aus dem Mangel an Einsicht in die Verhältnisse, welche ausserhalb des gewöhnlichen Gesichtskreises liegen.

Dass die Neuordnung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens, welche mit dem 1. April 1892 ins Leben getreten ist, nur einen Waffenstillstand im Schulkampfe bezeichnet, ist von allen schulpolitischen Parteien zu wiederholten Malen und zwar auf das Nachdrücklichste betont worden.

Muss es wieder zum Kampfe kommen — oder ist ein Friede möglich?

Das ist die Frage, welche die Gemüter innerhalb und ausserhalb der Schulkreise mehr bewegt, als es vielleicht den Anschein hat.

Die Schule bedarf des Friedens, wenn sie mit Segen wirken soll, und eine solche segensreiche Wirkung ist für unsere gährende und vielbeschäftigte Zeit ein wirkliches Lebens-Bedürfnis.***)

In formaler Hinsicht lassen sich die Bedingungen für einen solchen Frieden leicht bestimmen.

Die geschichtliche Entwicklung hat zu drei verschiedenen Voll-Anstalten (Gymnasium, Real-Gymnasium, Ober-Realschule) und zu drei entsprechenden sechststufigen Anstalten geführt und diese geschichtliche Entwicklung ist von der Schul-Verwaltung anerkannt worden: Frieden ist auf die Dauer nur möglich, wenn für **jede** dieser Anstalten Verhältnisse geschaffen werden, in denen sie ihrem Prinzipie gemäss wirklich zu leben und zu schaffen imstande ist.

Nur dabei kann sich zeigen, was der Erhaltung wert ist!

*) Ob dieses oder jenes Gymnasium gelegentlich auf Irrwegen gewandelt ist, ist natürlich eine besondere Frage.

**) Die geringe Verstärkung der Stundenzahl für Naturwissenschaft, welche im Oberbau allerdings nötig ist, hätte sich auch im Lehrplan vom Jahre 1882 bereits einführen lassen. Ebenso steht es mit der Durchführung des Zeichnens.

***) Die beste und feinste kurze Charakteristik unserer Zeit finde ich bei Münch „Zeiterscheinungen und Unterrichtsfragen, Berlin 1895“ (Vortrag auf der 43. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Köln).

Wie die verschiedenen Bestrebungen nach einer einheitlichen Gestaltung unseres höheren Schulwesens, welche ja an und für sich durchaus wünschenswert wäre, zu beurteilen sind, ist eine **besondere** Frage von grosser Tragweite — sie kann aber erst beantwortet werden, wenn die erste Frage gelöst ist.

Handelt es sich nun darum, den formalen Bestimmungen den nötigen Inhalt hinzuzufügen, so scheint es an dem Sachverständigen zu fehlen, dessen Gutachten hier den Ausschlag zu geben imstande ist. Nur einen solchen Sachverständigen giebt es — oder vielmehr eine Sachverständige: die Geschichte.

Was in der Gegenwart lebt, ist von der Parteien Hass und Gunst verwirrt und erst die Einsicht in das Gesetz des geschichtlich Gewordenen gestattet eine richtige Schätzung des Werdenden.

Den Standpunkt, welcher durch diese Überzeugung bedingt wird, habe ich gelegentlich einer bestimmten Untersuchung als „Genetischen Kriticismus“ bezeichnet:*) es handelt sich darum, die Erscheinungen der Vergangenheit dem „Prinzip der gesetzmässigen Entwicklung“ zu unterwerfen, die Gesetze der Entwicklung womöglich im einzelnen zu bestimmen und mit Hülfe solcher Gesetze die Gegenwart zu erklären und die Zukunft zu kalkulieren.**)

Dabei ist stets sowohl die ganze Kulturlage (milieu) einer Zeit als auch die Weltanschauung (Philosophie) der führenden Geister zu berücksichtigen und zwar beides sowohl an und für sich als auch in seiner gegenseitigen Beziehung.

Für diese kultur-philosophische Auffassung***) sind die grossen Menschen, welche sich aus ihrer Umgebung erheben, gewissermassen Brennpunkte ihrer Zeit, welche Strahlen sammeln und Strahlen aussenden.

Dabei bleibt aber doch schliesslich das Wort Carlyle's bestehen: „Grosse Menschen sind die inspirierten Texte jenes göttlichen Buches der Offenbarung, daran von Epoche zu Epoche ein Kapitel geschrieben und dann von Einzelnen mit dem Namen Geschichte bezeichnet wird.“

Hiermit ist der Hintergrund der folgenden Betrachtungen angedeutet.

*) Damit soll einerseits an Hegel's genetisch-konstruktive Leistung erinnert, andererseits der Gegensatz zu ihr ausgesprochen werden. Der genetische Kriticismus kennt zunächst nur immanente Massstäbe.

**) Ein solches genetisch-kritisches Gepräge zeigt neben Paulsen's Fahnenwerke vor allem Nerrlich's Buch „Das Dogma vom klassischen Altertume u. s. w.“, Berlin 1894. Als Ganzes ist es, was den geschichtlichen Teil anlangt, unwiderleglich, im einzelnen ist dagegen Manches zu verbessern. Für eine zweite Auflage wäre namentlich eine erneute Durchsicht der Belege nötig, ausserdem auch eine genauere Angabe der Quellen (mit Datierung) — es dürfte sich vielleicht empfehlen, hinter den einzelnen Abschnitten Anmerkungen anzubringen, etwa wie in F. A. Lange's Geschichte des Materialismus. Nerrlich's eigene Positionen sind natürlich durch seinen philosophischen Standpunkt (Hegel) bestimmt.

***) Diese finde ich namentlich in Windelband's ausgezeichneten Arbeiten vertreten. Dass dessen Ansicht auch Schule macht, beweist u. A. das treffliche Werk von Fester „Rousseau und die deutsche Geschichtsphilosophie, Stuttgart, 1890“.

Ihnen liegt die Überzeugung zu Grunde, dass man den Sinn der gesamten deutschen Kultur*) begreifen muss, wenn man in der Schulfrage das Wort nehmen will, ohne sich einer bestimmten Partei anzuschliessen. Für den Versuch, diesen Sinn zu bestimmen, bitte ich um Nachsicht — mögen es Andere besser machen!

Dass zu dieser deutschen Kultur auch die deutsche Kunst gehört, ist selbstverständlich.

Auf dem letzten Verbandstage deutscher Gewerbeschulmänner (Berlin, 25. Mai 1896) sagte**) der Direktor des Berliner Kunst-Gewerbe-Museums, Herr Dr. Jessen, mit Beziehung auf Walther Crane, etwa Folgendes: „Da es nicht unsere Aufgabe sein kann, die englische Kunst gedankenlos nachzuahmen, die letzte Vergangenheit uns aber auch keine Stetigkeit der Entwicklung gebracht hat, so liegt das Heil nur in der künstlerischen Erziehung des Volkes, die ihren Schwerpunkt naturgemäss im Zeichenunterricht findet“.

Anderseits hat kein Geringerer als v. Wilamowitz unausgesetzt auf die Bedeutung der Kunst hingewiesen und uns dabei vor allem auch Werke hellenischer Kunst in stilvoller Übersetzung wirklich zu eigen gemacht.

Dieser doppelte Hinweis auf die Kunst aus so verschiedenen Kreisen verdient jedenfalls hohe Beachtung. Selbst wenn gewisse absprechende Urteile über die deutsche Kunst der Gegenwart im grossen und ganzen berechtigt wären, stände es nicht schlimm um uns: wir haben in der Vergangenheit einen so grossen Schatz von heimischer und heimisch gewordener Kunst, dass wir noch lange daran zehren können.

Jedenfalls herrscht auch in der jüngsten Gegenwart auf allen Gebieten der heimischen Kunst ein reges Leben, mögen wir es auch vielleicht noch nicht vollkommen zu deuten verstehen.***)

Die Versuche, dem weiten Reiche modernen Lebens eine künstlerische Gestaltung abzurufen, bieten freilich viel Fratzenhaftes.

„Doch sind wir auch mit diesem nicht gefährdet,
In wenig Jahren wird es anders sein:
Wenn sich der Most auch ganz absurd geberdet,
Es giebt zuletzt doch noch 'n Wein.“

Dass man Ada Negri's Grösse bei uns zu Lande mitempfindet, ist dafür ein gutes Zeichen.

Ein Haufen grossstädtischen Gesellschafts-Kehrichts wird freilich niemals die „Welt“ bedeuten, mag dies auch mancher von den Modernen wännen und behaupten — dafür sorgt schon die ewige Macht des Metaphysischen.

*) Vergl. dazu „F. Rahlwes, Die Reformation als Kulturkampf, Braunschweig 1896“. Die weitgehende Übereinstimmung einiger dort und hier entwickelter Grundgedanken ist mir ein erfreulicher Beweis für die zwingende Macht der Schlussketten, zu welchen das Studium der Quellen führt.

**) Vergl. dazu auch „Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, 1893“ und „Koch, Beiträge zur Förderung des Kunstunterrichts auf den höheren Schulen, Progr., Bremerhafen, 1896.“

***) Vergl. dazu „Carl Neumann, Der Kampf um die neue Kunst, Berlin 1896“, besonders I, V und VIII.

Dessen Bedeutung wird in unserer Zeit in immer weiteren Kreisen von neuem erkannt, langsam, aber sicher — und zwar diesseit und jenseit der Vogesen.*)

Schon überflutet eine Sturzwelle von Symbolismus die vertrockneten Reste naturalistischer Kunst-Studien und damit belebt sich die Hoffnung, dass der Tag nicht mehr fern ist, an dem der siegende Glanz echter Kunst die schwankenden Nebel überall durchbricht.

Diese echte Kunst lebt auch in der jüngsten Gegenwart, sichtbar für Jeden, der nach ihr späht — manches Bild und manches Werk des Meissels zeugt davon, manches Ton-Gebilde — und auch manche litterarische Schöpfung.

Gottfried Keller ist freilich tot und Conrad Ferdinand Meyer wird uns kaum noch seinen „Friedrich II.“ reichen — dafür hat aber v. Wildenbruch mit seinem „Heinrich“ einen grossen Wurf in nationaler Richtung gethan und der Wettkampf unserer deutschen Meister um die Palme eines Christus-Bildes ist jedenfalls ein Ereigniss.

Das deutsche Märchen, auf das Richard Wagner die Seinen verwiesen, hat die alte Kraft von neuem bewährt — das lehrt der Siegeszug von „Hänsel und Grethel“ — und in den „Acten des Vogelsangs“ atmet die ewig junge „Poesie der Nachbarschaft“.

Immer von neuem schöpferisch zeigt uns Böcklin, dass unsere „Zeit doch Stunden befreienden Humors und reinen Entzückens genossen hat, da sie durch Wolkenrisse und Spalten das Glück schauen durfte“.**)

Dazu malt einer unserer Modernen an einem Bilde von hoher Bedeutung: Jesus ist in den Olympos getreten und die alten Götter fühlen entsetzt das Ende ihrer Herrschaft, nur Psyche ist dem neuen Herrn demütig und vertrauensvoll entgegengegangen, um sich vor ihm zu neigen.

Dass zu unserer deutschen Kultur auch die deutsche Philosophie gehört, ist gleichfalls selbstverständlich.

Gerade in einer Zeit, in der man alle Hebel in Bewegung setzt, das System des grossen Aquinaten von neuem zu beleben,***)) erscheint ein kräftiger Hinweis auf unsern Kant geboten, in dessen Systeme die Philosophie der Folgezeit vorläufig noch vollständig Platz findet.

Kant lehrt auch die harmonische Verbindung von nüchterner Arbeit und idealer, zur That entflammender Gesinnung, welcher unsere Zeit so sehr bedarf.

Meine allgemeinen Betrachtungen brechen absichtlich mit der Gegenwart ab.

Es handelt sich dabei nicht um irgend ein „Sorgen und Hoffen“, sondern lediglich um „Feststellung eines vorhandenen Gepräges“ im Sinne des genetischen Criticismus.

*) Seit Jahren habe ich in der Deutschen Litteratur-Zeitung gerade auf diese Veränderung des „milieu“ aufmerksam gemacht, sie ist allerdings nicht „fin de siècle“. Die letzte deutsche Naturforscher-Versammlung (1895) bestätigt gleichfalls diese Veränderung.

**) Carl Neumann, a. a. O. S. 268.

***)) Man lese, um nur das Letzte zu nennen, Willmann's „Geschichte des Idealismus“ — ein Kapitel trägt die Überschrift „Der unwissenschaftliche Charakter von Kant's Philosophie“.

Demgemäss beziehen sich auch die Vorschläge für die Gestaltung unseres höheren Schulwesens nicht auf ferne, im Augenblicke noch nicht genau übersehbare Kultur-Verhältnisse, sondern auf die nächste Zeit.

Was ich bereits vor Jahren in der ersten These zu meiner Doktor-Dissertation*), im Hinblick auf die langsame Verwirklichung der Idee einer deutschen Einheits-Schule verteidigt habe, nämlich eine möglichst weitgehende „Verschmelzung von Gymnasium und Real-Gymnasium“ und eine besondere Art der „Einfügung des Lateinischen in den Oberbau der Ober-Realschule“**) erscheint mir auch heute noch vor allem erstrebenswert.

Die Überzeugung von der Notwendigkeit dieser Massregeln verbindet sich für mich mit einer andern Überzeugung, welcher auf gymnasialer Seite namentlich auch Herr Direktor Cauer lebhaften Ausdruck gegeben hat: eine Grundbedingung des Schulfriedens liegt in der Ausdehnung***) des gymnasialen Berechtigungs-Wesens auf das Real-Gymnasium und auf die Ober-Realschule.

Dass diese Ausdehnung auch dem Interesse des Gymnasiums dient, wird hoffentlich mit der Zeit mehr und mehr anerkannt werden.

Bleibe die jetzige Verteilung der Berechtigungen wirklich bestehen, so würde die Schulze'sche Forderung, welche hier bekämpft wird, von keiner schulpolitischen Partei mehr abgelehnt werden können; ihre Erfüllung wäre aber für das Gymnasium ein echter Pyrrhus-Sieg.

Für die Berliner Dezember-Konferenz (1890) hatte man bekanntlich, der Schulze'schen Forderung entsprechend, ein kleines Drama vorbereitet, das etwa folgendermassen verlaufen sollte:

1. Akt: Erdrosselung des Real-Gymnasiums. 2. Akt: Köpfung der Ober-Realschule. 3. Akt: Siegestanz des Gymnasiums und der (sechsstufigen) Realschule „unter Empfehlung an den hohen Adel und das wohlgeneigte Publikum.“

Das Drama ist nicht zur Aufführung gekommen, aber die acteurs von damals hoffen immer noch, es gelegentlich auf die Bretter zu bringen.

Sollten diese Bestrebungen, welche der Erhaltung des Gymnasiums dienen wollen, von Erfolg sein, so würde damit lediglich die gänzliche Zertrümmerung des Gymnasiums vorbereitet werden: Ideen, welche einmal geschichtlich in Kraft getreten sind, wissen zu wirken, und zwar am stärksten, wenn man die natürliche Stätte ihrer Wirksamkeit zerstört.

Wer heutzutage nicht auf das Banner einer schulpolitischen Partei eingeschworen ist, läuft zunächst stets Gefahr, missverstanden zu werden — darum ist es mir nicht unlieb, dass mir der Schulze'sche Angriff Gelegenheit bietet, mich einmal über meine Ansichten auszusprechen.

*) „Über Gleichgewichtslagen schwimmender Körper und Schwerpunktsflächen“, Berlin 1879.

**) Damals der höheren Gewerbeschule.

***) Vergl. hierzu auch die bedeutende Rede des General-Sekretärs Dr. Beumer auf der letzten Versammlung (1896) des Realschulmänner-Vereins.

Bei dieser Aussprache*) bin ich bemüht gewesen, das vielverschlungene Ganze, welches man unter dem Namen „Schulfrage“ zusammenfasst, in seine natürlichen Bestandteile zu zerlegen.

Die damit gegebenen einzelnen Fragen wurden so behandelt, dass die entsprechenden Abschnitte möglichst selbständig erscheinen — dazu war es nötig, sowohl im Texte als auch in den Anmerkungen gelegentlich eine Wiederholung zuzulassen.

Die „Lehrpläne“ weiter auszuführen, als es im Abschnitte V und VII geschehen, dürfte zunächst überflüssig sein. Es ist überall so viel gesagt worden, dass echte Kritik die nötigen Angriffspunkte findet und dass Pseudo-Kritik unbeachtet bleiben darf.

Von „Taktik u. s. w.“ wird man dabei nichts finden, man müsste denn dies dazu rechnen, dass ich absichtlich keinem Gegner des Gymnasiums in bezug auf das Gymnasium das Wort erteilt habe.

Braunschweig, im September 1896.

ALEX. WERNICKE.

*) Die Schul-Verhältnisse des Auslandes sind, abgesehen von einer Anmerkung, nicht herangezogen worden, da dies nur bei sorgfältiger Prüfung der jeweiligen geschichtlichen Bedingungen von Wert sein dürfte. Über den Traum von der absoluten Überlegenheit unseres höheren Schulwesens hat sich jüngst ein so sorgsamer und ruhiger Beurteiler wie Herr Schiller (Giessen) mit hinreichender Deutlichkeit (National-Zeitung vom 2. IV. 1896) geäußert.

DEM ANDENKEN MEINES VATERS

ADOLF WERNICKE.

GEB. DEN 19. MÄRZ 1829 ZU BERLIN, GEST. DEN 5. OCTOBER 1895 ZU GÖRLITZ N/S.
ALS KGL. PREUSSISCHER GEHEIMER REGIERUNGSRAT, VORMALS DIRECTOR DER
KGL. OBER-REALSCHULE UND DER TECHNISCHEN FACHSCHULEN ZU GLEIWITZ O/S.

I. Die innere Einheit unseres höheren Schulwesens.

(Allgemeine Bildung.)

Seit der Mitte der zwanziger Jahre unseres Jahrhunderts hat das höhere Schulwesen Preussens*) mehr und mehr eine scharf gezeichnete Dreigestaltung angenommen.

Die Umbildung der Gymnasien, die Ausgestaltung der Realschulen zu Real-Gymnasien und die Entwicklung der Provinzial-Gewerbeschulen zu Ober-Realschulen**) führte allmählich dazu, dass nunmehr drei Arten von Voll-Anstalten (9 Jahresstufen) mit ihren zugehörigen Vor-Anstalten***) (6 Jahresstufen) neben einander stehen und zwar (seit der Neuordnung vom 1. April 1892) gleichberechtigt in jeder Beziehung, abgesehen von dem Markt-Werte ihrer Zeugnisse, besonders ihrer Reife-Zeugnisse.

Diese äussere, dreifache Doppel-Gliederung (Gymnasium, Pro-Gymnasium; Real-Gymnasium, Pro-Real-Gymnasium; Ober-Realschule, Realschule) lässt zunächst auf eine innere Gliederung von gleicher Bestimmtheit schliessen, aber eine nähere Betrachtung lehrt, dass hier in höherem Masse innere Einheit

*) Um den Ausdruck nicht unnötig schwerfällig zu machen, sind die entsprechenden Verhältnisse der anderen Staaten Deutschlands meist nicht besonders hervorgehoben.

**) Vergl. meine Abhandlung „Die Ober-Realschule vom Jahre 1892“ im Jahres-Berichte der Städtischen Ober-Realschule zu Braunschweig, 1895.

***) In Ermangelung eines besseren Wortes mag der Gattungsbegriff für Pro-Gymnasium, Pro-Real-Gymnasium, Realschule durch das Wort „Vor-Anstalt“ bezeichnet werden. (Vergl. die Bezeichnung beim Kadetten-Corps.) Der selbständige Wert dieser Schulen, welche ja durchaus nicht bloss Unterbauten von Voll-Anstalten sind, soll dadurch nicht in Zweifel gezogen werden. Vergl. Abschnitt III dieser Schrift. Unsere höheren Mädchenschulen entsprechen, abgesehen von den Elementarklassen, etwa den Vor-Anstalten, während Voll-Anstalten für Mädchen erst in letzter Zeit (z. B. in Karlsruhe) gegründet worden sind. Vergl. Abschnitt VI dieser Schrift.

vorhanden ist, als der äussere Anblick zu vermuten gestattet. Abseits von den vielverzweigten Bahnen der Fachbildung, für deren Bedürfnisse — abgesehen von der höchsten Stufe (Universität, Technische Hochschule u. s. w.) — gegenwärtig zum Teil noch die zweckmässigen Schulformen gesucht werden, liegt der gemeinsame Weg der Volksschulen, der Vor-Anstalten und der Voll-Anstalten, der Weg der „Allgemeinen Bildung.“

Diese „Allgemeine Bildung“ hat sich in unserm Volke, den Bedürfnissen seines Lebens entsprechend, mit der Zeit in einer dreifachen Abstufung entwickelt und jede dieser Stufen bildet die Grundlage für eine bestimmte Gruppe von Berufen. *)

Eine landläufige, aber nicht mehr völlig zu rechtfertigende Bezeichnungsweise unterscheidet diese drei Stufen als „Volksschul-Bildung“, „Höhere bürgerliche Bildung“ und „Gelehrte Bildung.“

Während sich die Volksschule mit einer wohl begrenzten, unter Ausschluss von Fremdsprachen erreichbaren, ersten Stufe der „Allgemeinen Bildung“ begnügt, kommt es den Vor-Anstalten, und den Voll-Anstalten zu, die „Allgemeine Bildung“ zweiter und dritter Stufe zu erzeugen, und zwar unter starker Verwendung der Mittel einer fremdsprachlichen Erziehung.

Freilich entspricht der Dreiteilung unseres höheren Schulwesens eine dreifache, hauptsächlich durch die Arten der gewählten Fremdsprachen bedingte Färbung dieser „Allgemeinen Bildung“ zweiter und dritter Stufe, aber diese Färbung, welche eine Zeit lang als „differentia specifica“ gelten durfte, begründet heute nicht mehr einen Unterschied der Art, sondern nur noch einen Unterschied der Spielart. **)

Der altsprachlich-humanistische Weg des Gymnasiums und der neusprachlich-humanistische Weg der Ober-Realschule und die mittlere Bahn des Real-Gymnasiums

*) Vergl. neben meiner oben erwähnten Abhandlung die Arbeit des Direktors Schulze in dem Jahresberichte des Französischen Gymnasiums zu Berlin 1895. S. 34 u. f.

**) Vgl. die bekannten Kundgebungen von Bonitz, Wehrenpfennig u. A. im preussischen Abgeordneten-Hause, denen die Lehrpläne vom Jahre 1882 zögernd, die Lehrpläne vom Jahre 1892 fraglos zustimmen. — Vgl. auch die Verhandlungen der Berliner Oktober-Konferenz (1873). — Vgl. ferner Bonitz, Preussische Jahrbücher 1875.

führen zu demselben Ziele, wenn auch die logisch-sprachliche Schulung hier an diesen, dort an jenen fremdsprachlichen Stoff geknüpft wird.

Selbstlose Persönlichkeiten von nationaler Prägung zu erziehen, die ihre Zeit verstehen, weil sie die Vergangenheit kennen, und die darum für die Zukunft zu wirken wissen — das ist die gemeinsame, stufenmässig auszudehnende und zu vertiefende Aufgabe der Volksschulen, der Vor-Anstalten und der Voll-Anstalten.

Das Herz ihres Organismus *) bildet für alle diese Schulen die geschlossene Dreiheit „Religion, **Deutsch** und Geschichte“ — diese ist das **humanistische** Kernstück, an welches sich alles Andere ansetzen und womöglich angliedern muss.

Im besonderen kennzeichnet sich die allgemeine, über die wohlbegrenzte Leistungsfähigkeit der Volksschule hinausgehende „Allgemeine Bildung“ der Vor-Anstalten und Voll-Anstalten durch die fremdsprachliche und durch eine ausgedehntere mathematisch-naturwissenschaftliche Erziehung.

Über die hohe Bedeutung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebietes, auf welches sich die moderne wissenschaftliche Technik stützt, herrscht heute kaum noch ein Zweifel, wenn man von dem Urteil derer absieht, welche entweder keine Gelegenheit gefunden oder keine Neigung gehabt haben, sich mit den einschlägigen Fragen zu beschäftigen. **)

Dagegen droht der fremdsprachlichen Erziehung als einem notwendigen Bestandteile der höheren „Allgemeinen Bildung“ eine doppelte Gefahr: man hat sowohl ihren Ersatz durch mathematisch-naturwissenschaftliche Schulung vorgeschlagen, als auch darauf hingewiesen, dass die eingehende Beschäftigung mit der Muttersprache schon allein für die sprachlich-logische Bildung ausreichend sei.

*) Vgl. in den Preussischen „Lehrplänen u. s. w.“ besonders S. 20. Der Unterricht im Deutschen ist neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem „Organismus unserer höheren Schulen“. Vergl. dazu auch die Kab.-Ordre vom 13. Febr. 1890 über die Erziehung im Kadetten-Corps.

**) Vergl. die „Erklärung“ des Vorstandes des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften in No. 4 der „Unterrichtsblätter u. s. w.“ 1895.

Beides erscheint uns verkehrt.

Wir sehen zunächst gerade im Gleichgewichte des fremdsprachlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts das Heil unserer Erziehung. Nicht Platon oder Demokritos, *) sondern erst Platon und Demokritos weisen hier den rechten Weg: neben die begründete Einsicht in die strenge Gesetzmässigkeit des Natur-Geschehens muss die lebendige Anschauung der freieren Regeln des geistigen Werdens treten, wenn ein „ganzer“ Mensch gebildet werden soll.**)

Was aber den zweiten Punkt anlangt, so glauben wir, dass durch den Unterricht in der Muttersprache niemals das geleistet werden kann, was der Unterricht in den Fremdsprachen zu leisten vermag. Schon ein schlichter, aber doch durchschlagender Grund spricht dafür: die fremdsprachliche Erziehung der „Schule“ wird nur in seltenen Fällen durch das „Haus“ gefährdet, aber die Schulbildung in der Muttersprache wird nur allzu oft durch das „Deutsch“ des Hauses stets wieder verdorben und bisweilen sogar fast täglich im Entstehen von neuem vernichtet.

Hauptsächlich aber lassen sich für den Betrieb einer Fremdsprache dieselben Gedanken geltend machen, mit welchen man stets das Wandern und Reisen empfohlen hat: „Wem Gott will rechte Gunst erweisen, den schickt er in die weite Welt.“

Ja, die eingehende Beschäftigung mit einer Fremdsprache ist gewissermassen ein Gang in ein fremdes Land, wo es viel Neues zu sehen und zu hören giebt, was zur Vergleichen mit dem Heimischen, zur Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem u. s. w. anregt. ***)

*) Natürlich nicht Demokritos in der gewöhnlichen Verzerrung, sondern in der wahren Gestaltung, die wir Natorp und Usener verdanken.

**) Vergl. meine Abhandlung „Kant — und kein Ende?“ im Oster-Berichte des Herzogl. Neuen Gymnasiums zu Braunschweig, 1894. — Vergl. ferner dazu: Paulsen „Das Real-Gymnasium und die humanistische Bildung.“ Berlin, W. Hertz, 1889 und Pietzker „Humanismus und Schulzweck,“ Braunschweig, O. Salle, 1889

***) Alles, was für den Betrieb der lateinischen und griechischen Sprache gesagt worden ist, reicht völlig aus, um den Wert der fremdsprachlichen Erziehung ausser Frage zu stellen, es reicht aber nicht aus, um die Wahl einer „bestimmten“ Fremdsprache vor einer andern zu rechtfertigen.

Je mehr sich der Unterricht im Deutschen der hohen Aufgabe*) zuwendet, in die ganze Fülle der deutschen Kultur einzuführen und dabei auch den fremden Kulturen, welche auf diese lebendig eingewirkt haben, wirklich gerecht zu werden, um so mehr muss auch anderseits die eigentümliche Fähigkeit des fremdsprachlichen Unterrichtes möglichst ausgenutzt werden.

Wir betonen dies um so stärker, je bestimmter wir anderseits dafür eintreten, dass jene Dreiheit „Religion, **Deutsch** und Geschichte“ mehr und mehr zu einer inneren Einheit verwoben wird,**) welche das Gerüst des ganzen Unterrichtsbetriebes bildet, und Fäden nach allen Seiten auszusenden und Fäden von allen Seiten zu empfangen.

Wir glauben, dass Goethe ewig Recht behalten wird mit seinem Worte: „Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eigenen.“

An dieses Wort knüpft auch Th. Mommsen an in seinem bekannten Briefe an Jonas***) und fährt dann fort: „Dass der Mensch spricht, macht ihn zum Menschen: dass er zwei Sprachen spricht, zum gebildeten Menschen. Auf die schönen Kinderzeiten, in denen die Ilias und die Nibelungen entstanden, und auf exceptionelle Naturen, wie Shakespeare, passt dies allerdings nicht, aber nur, weil hier für Bildung im heutigen Sinne überhaupt kein Platz ist. Aber der gebildete Römer sprach auch griechisch, der gebildete Mann im Mittelalter sprach Latein, und wer heutzutage sich nur auf deutsch ausdrücken kann — nun, der Rest ist Schweigen. Ich glaube in diesem Sinne an die allein selig machende fremde Sprache; und es hat dies — für mich — seinen guten Grund in unserer innersten Natur. Einen Gedanken in zwei Sprachen ausdrücken (nicht etwa „übersetzen“, sondern zweifach nach den Gesetzen jeder Sprache denken) heisst ihn völlig beherrschen. Der geniale

*) Vgl. „Lehrpläne u. s. w.“ S. 20. Der Lehrer soll es verstehen, „die empfänglichen Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgrösse zu erwärmen.“ Ausserdem ist an Gymnasien Shakespeare, an Realanstalten Homer und Sophokles in der Übersetzung zu behandeln.

**) Vgl. hierzu in den Hallenser Lehrproben, Oktober 1895: Konzentrationsaufgaben aus den ethischen Unterrichtsfächern von E. Stutzer. Dazu Päd. Archiv. Februar, 1896.

***) Weidmann'scher Schul-Kalender für 1889/90.

Mensch kommt freilich dabei mit einer einzigen aus; aber wer nun nicht genial ist — und für die sind doch die Schulen einzurichten — spricht regelmässig in geborgten Denkformen und kann dem originalen Denker durch das grosse Wunder der Sprache allein einigermaßen angenähert werden. Dies hat der Sprachunterricht voraus vor der Mathematik, Geschichte, Naturwissenschaft u. s. w.“

Später fährt Mommsen fort: „Ich sage mit Rückert: „„Die Sprachenkunde führt zur Weltverständigung““; aber was er hinzusetzt: „„darum sinne früh und spät auf Sprachenbändigung““ ist für die Schule nicht anwendbar. Sie ist für den Durchschnittsmenschen da und diesen können Sie vielleicht zweisprachig machen, aber mehr kann er nicht tragen. Unser ganzer Jugendunterricht ist ruiniert worden und wird noch stetig weiter ruiniert durch das Zuviel; wenn man die Gänse nudelt, statt sie zu füttern, so werden sie krank. Vereinfachung sollte das erste und das letzte Wort jedes Pädagogen sein, und das gilt auch von den fremden Sprachen. Mehr als eine völlig zu beherrschen, ist sehr schön, aber exceptionell und daher vom öffentlichen Unterricht fernzuhalten. Sekundär kann eine zweite Sprache hinzutreten, wie es das Griechische that, als auf unseren Gymnasien noch durchschnittlich Latein gelernt ward, wie es auch bei dem Unterricht in den neueren Sprachen wohl geschehen könnte. Dieser sekundäre Unterricht würde sich etwa zum Ziele setzen das bequeme Lesen der Schriftsteller und auf die eindringende Kenntnis der litterarischen Entwicklung sowie auf das Sprechen und Schreiben, also auf die eigentlich formale und tiefe Wirkung des Sprachunterrichts verzichten.“

Im Sinne dieser Ausführungen halten wir es für nötig, dass **eine** Fremdsprache*) gründlich betrieben wird und zwar

*) Ist Lateinisch diese eine Fremdsprache, so spielt selbstverständlich die Übersetzung aus der Muttersprache in das Lateinische eben so gut ihre Rolle, wie die Übersetzung aus dem Lateinischen in die Muttersprache. „Latein - Sprechen“ und „Latein - Schreiben“ ist eine durchaus berechtigte Zielleistung, wenn Lateinisch die führende Fremdsprache ist. Giebt man dieses Ziel auf, so zeigt man damit, bewusst oder unbewusst, an, dass sich die Stellung des Lateinischen als führender Fremdsprache nicht mehr aufrecht erhalten lässt. Die Berliner Dezember-Konferenz hat sich mit grosser Mehrheit gegen den lateinischen Aufsatz ausgesprochen — ich habe seiner

vor allem zum Zwecke sprachlich-logischer Schulung: man muss dazu kommen, Anschauungen und Gedanken aus der eigenen Sprache in die fremde und aus der fremden Sprache in die eigene gewissermassen hinüberzuschauen und hinüberzudenken.

Bei aller Verschiedenheit des grammatischen Gefüges wirkt in den beiden Sprachen eine gewisse Anzahl von gemeinsamen intuitiven und logischen Elementen, deren vielgestaltige Verbindungen unser geistiges Leben zum Teil bestimmen und beherrschen: sie zu erfassen und zu freiem Besitze zu erwerben, ist ein notwendiges Bedürfnis für Jeden, der eine „Allgemeine Bildung“ höherer Stufe erwerben will, und diesem Bedürfnisse dient unserer Ansicht nach der fremdsprachliche Unterricht in ausgezeichneter Weise.

Es ist selbstverständlich, dass jede weitere Fremdsprache, welche zur ersten hinzukommt, deren Wirkung unterstützt und vergrössert — aber Beschränkung ist nötig, weil auch diejenigen Elemente, welche in dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete die Herrschaft haben, ihr Recht fordern. Hier sagen wir, *duce Catone*, mit Herrn Jäger: „*Emas non quod opus est, sed quod necesse est*“.*)

Zeit gerade diesen Teil der Verhandlungen mit grösster Spannung erwartet, weil ich daraus ersehen wollte, ob die Erfahrungen, welche ich hier und da zu machen Gelegenheit hatte, ein besonderes oder ein allgemeines Gepräge trügen. Diese Verhandlungen haben letzteres bestätigt. Der lateinische Aufsatz ist nicht gefallen, weil der oder jener dagegen geredet hat, sondern weil das „Milieu“ unserer Zeit für den lateinischen Aufsatz nicht mehr die notwendigen Bedingungen darbietet. Die ehrwürdigen Gestalten, welche aus dem lateinischen Aufsatz ein Zuchtmittel ersten Ranges zu machen wussten, waren seltener und seltener geworden — dafür schüttelte man eifrig das Kaleidoskop der ciceronischen Phrasen. Der lateinische Aufsatz war, abgesehen von hier und da noch vorhandenen Exemplaren, längst ausgestorben, als die Berliner Konferenz sein Zerrbild bestattete.

Ist Französisch diese eine Fremdsprache, so gilt für die Zielleistung Entsprechendes. Freundlichen Hinweisen auf „Kellner“ oder „Hausknechte“, welche man beliebt hat, wäre zu entgegnen, dass der Gedankenkreis, welcher beherrscht wird, der Massstab für die Fruchtbarkeit des Sprechens und Schreibens in einer fremden Sprache ist. Wollte man eine Art von „Kellner-Latein“ oder „Hausknecht-Latein“ als Zielleistung hinstellen, so würde man sich gerade so lächerlich machen, wie diejenigen, welche die Schulziele in den modernen Fremdsprachen aus den Erfahrungen einer gelegentlichen Schweizerreise beurteilen.

*) Das humanistische Gymnasium etc., Wiesbaden 1889, S. 55.

Ausserdem spricht für diese Beschränkung noch der Umstand, dass der Schüler nur auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete den Aufbau eines wissenschaftlichen Systems kennen lernen kann und zwar eines Systems von äusserst „fruchtbarer“ Verwendung.

Es ist mir immer bedeutend erschienen, dass ein gottbegnadeter Künstler, wie Leonardo, die Mechanik das Paradies der mathematischen Wissenschaften nennen konnte, denn „si viene al frutto“.

Man darf den berechtigten Kampf gegen das vorzeitige Streben nach dem Marktnutzen*) nicht überspannen: Kann man die „Allgemeine Bildung“ so gestalten, dass ihre Bestandteile zugleich den späteren Übergang zu möglichst vielen Berufen erleichtern, so ist es soziale Pflicht, dies zu thun.

Neuerdings hat Simon**) in Übereinstimmung mit Fr. Meyer***) als „Zweck des höheren Unterrichtes“ bezeichnet „die Erziehung des Schülers zu derjenigen allgemeinen Reife des Denkens und Wollens, zu derjenigen geistigen und sittlichen Ausbildung der Persönlichkeit, welche ihn befähigt, sich mit Erfolg für die besonderen leitenden Berufe vorzubereiten, deren Aufgabe es ist, die Nation auf der Bahn der Bildung und Gesittung zu erhalten und vorwärts zu führen.“

Im Anschluss daran fährt Herr Simon fort: „Aber ich möchte doch mehr, als es Meyer thut, betonen, dass der immer schwerer werdende Kampf, der gewaltige Wettbewerb auf dem Weltmarkt, erstens allen Bildungsluxus ausschliesst und zweitens es zur Pflicht macht, die angegebenen Zwecke thunlichst so zu erreichen, dass die dem Schüler und zwar dem Schüler jeder Klasse gegebene Bildung ihm die spätere wirtschaftliche Selbständigkeit möglichst erleichtert.“

*) Wenn auch die Gymnasial-Bildung für Theologen und Altphilologen einen hohen Marktwert hat, insofern deren Studienzeit infolge der Ausdehnung des Schulunterrichts in den alten Sprachen verhältnismässig kurz ist, so wäre es doch nicht gerecht, aus diesem Umstande Gründe für die Einschränkung des altsprachlichen Unterrichtes herzuleiten. Entsprechendes gilt für andere Schulen in Bezug auf das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet.

**) Baumeister's Handbuch etc., Rechnen und Mathematik S. 19.

***) Programm des Stadt-Gymnasiums zu Halle a. d. S. 1891.

Damit sind zwei Gedanken ausgesprochen, welche unserer Ansicht nach eine volle Berücksichtigung fordern: es darf sich gar nicht darum handeln, ob sie theoretisch anzuerkennen sind oder nicht, es fragt sich nur, wie weit sie praktisch verwertet werden können.

Diese Frage ist die Grundfrage im schulpolitischen Kampf unserer Zeit: die verschiedenen Färbungen der „Allgemeinen Bildung“, welchen unsere drei Arten von Vollanstalten entsprechen, bezeichnen die bisher gegebenen Antworten.

Dieser grossen Frage gegenüber hat man leider nur zu oft vergessen, dass jede einzelne Anstalt ein „Organismus“ sein soll und dass die Bedingungen für das Wachstum und das Gedeihen eines solchen von der Beantwortung jener Frage ganz unabhängig sind.

Es handelt sich für uns darum, das humanistische Kernstück, welches durch die Dreiheit „Religion, **Deutsch** und Geschichte“ gebildet wird, in sich einheitlich zu gestalten und es mit den Flügelstücken, dem fremdsprachlichen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete, zur inneren Einheit zusammenzuschweissen.

Diese Aufgabe ist nicht von einem Einzelnen zu lösen, sie ist vielmehr für die ganze Lehrerwelt gestellt, nachdem die Preussischen „Lehrpläne u. s. w.“ vom Jahre 1892, der geschichtlichen Entwicklung folgend, ihre Bedeutung anerkannt haben.

Wir begnügen uns deshalb damit, für deren Lösung folgende Gesichtspunkte festzustellen:

1. Die kulturgeschichtliche Entwicklung, welche zu dem heutigen Stande der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung geführt hat, ist im Unterrichte in ihren einzelnen Stufen zu berücksichtigen, sodass sie als ein notwendiger Teil der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit erscheint.

Ebenso ist der kulturgeschichtliche Moment bei der Lectüre der fremdsprachlichen Werke mit besonderem Nachdrucke zu betonen.*)

*) Vergl. dazu die Verfügung des Preuss. Kultus-Ministeriums vom 13. Oktober 1895. Bei der Auswahl der fremdsprachlichen Lektüre ist so weit als möglich anzustreben, dass jedes Mal dem Geschichts-Pensum der

Die Schul-Geographie, welche als solche auch diejenigen Teile der Astronomie umfasst, welche für die Schule von Bedeutung sind, darf eine ganz besondere Stellung als Vermittlerin der verschiedenen Fachgruppen beanspruchen, insofern die Geographie als Wissenschaft zwar mehr und mehr dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete zugefallen ist, in ihren kulturellen Ergebnissen aber „Himmel und Erde“ einerseits und „Land und Leute“ andererseits verkettet und damit in besonderem Maße die Einsicht in die geschichtliche Entwicklung der Menschheit zu fördern imstande ist. *)

2. Die erkenntnis-theoretischen Elemente, welche auf dem Gebiete der Fremdsprachen und auf dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebiete im einzelnen gewonnen werden, müssen in einer „Propädeutik zur Philosophie“ verbunden werden, um den Blick für „das Ganze“ zu schärfen.

Diese Propädeutik führt an die ewigen und unverrückbaren Grenzen rein-menschlicher Erkenntnis, innerhalb welcher eine stets sich steigernde Entwicklung des Wissens möglich ist, und stellt so die Verbindung her mit der Religion, welche jenseit dieser Grenzen wurzelnd den „ganzen“ Menschen fordert und ihm seinen Gott giebt, mag er nun denken oder wollen oder empfinden — oder demgemäss handeln.

3. Das Zeichnen, welches einerseits als „die Sprache des Technikers“ gilt und anderseits durch v. Brunn u. A. im Interesse der Archäologie für die Schule verlangt worden ist, verbindet fast alle Gebiete des Unterrichtes im Principe der Anschauung und führt von hier aus auch zur künstlerischen Erziehung der Jugend, welche den Einzelnen lehren soll, die Idee im Ideale zu schauen.
4. Der deutsche Unterricht hat vor allem in die deutsche Kultur und deren Geschichte einzuführen und dabei

Klasse durch die Lectüre die notwendige kulturgeschichtliche Ergänzung zu Teil wird — dies ist auf dem Gebiete der neueren Fremdsprachen wohl erreichbar, im Lateinischen könnte man die „Monumenta“ heranziehen.

*) Vergl. dazu auch Lehmann „Der Bildungswert der Erdkunde“, Berlin, 1896.

auch liebevoll der fremden Kulturen zu gedenken, welche in der deutschen Kultur lebendig fortwirken.

Im Spiegel „unseres“ Volkstums bei dessen Werdegang das Ewige zu sehen — ist hier das Ziel der Erziehung.

Von diesen Gesichtspunkten aus zeigt sich uns folgendes Bild:*)

Die höheren Schulen haben ihren Zöglingen vor allem im Religionsunterrichte, im deutschen Unterricht und im Geschichtsunterrichte jene allgemein-menschliche und doch national-begrenzte Bildung zu geben, für welche die Volksschule den festen Grund zu legen hat, jene echt deutsche Bildung des Herzens und des Geistes, welche uns im Glauben an das Ewige feststehen lässt im wechsellvollen Diesseits, um hier zu wirken.

Dieses Wirken aber ist durchaus bestimmt von unserer geschichtlichen, vor allem von unserer kulturgeschichtlichen Einsicht.

Von den Griechen, die unsere geistigen Ahnen in Kunst und Wissenschaft sind, führt der Weg der Kultur nach Rom, dessen organisatorisches Talent in unserem Verwaltungs- und Rechtsleben fortwirkt, und von da zu unseren leiblichen Ahnen, deren herbe Eigenart mit christlicher Liebe verschmelzen musste, um dem romanischen, staat-verschlingenden Kirchentume gegenüber den modernen Staat zu schaffen als Hort des religiösen Lebens und als Mittelpunkt des irdischen Ringens.

Dass dieser moderne Staat in Deutschlands Gauen nur im Gegensatze zu dem alten, von der päpstlichen Tiara überschatteten, Kaisertume erstehen konnte, ist fast selbstverständlich, und darum ist die politische Zerrissenheit von ehemals eine durchaus natürliche Erscheinung, der wir überdies manches verdanken.

In mühevолlem Ringen hat sich das deutsche Volk seine Kaiserkrone wieder erstritten.

Es stellt nach aussen die langsam im Inneren erwachsene Einheit dar, welche auch durch allen Nebel der kampfbewegten Gegenwart deutlich hindurchschimmert, aber das „Herz“ Europas

*) Vergl. mein Oster-Programm 1895, S. 7 u. f.

muss auf jede Zuckung der Glieder achten, und darum starrt das deutsche Reich in Waffen.

So ist es für die Schule vor allem eine nationale Aufgabe geworden, auch die körperliche Kraft und Gewandtheit ihrer Zöglinge auszubilden und zu üben, bald in den strengeren Formen des Turnunterrichtes, bald in der freieren Gestaltung der Turnspiele.

Freilich hat diese nationale Aufgabe lediglich einem alten, oft vergessenen Grundsatzes neues Leben gegeben: nur in einem gesunden Leibe wohnt eine gesunde Seele.

Je höher die Anforderungen sind, welche das Leben zunächst durch die Schule an den Einzelnen stellt, um so wichtiger ist es gerade für die Schule, die Überzeugung zu wecken, dass körperliche Wohlfahrt eine notwendige Bedingung für die geistige Ausbildung ist — und dieser Überzeugung selbst Rechnung zu tragen.

Hoch sind ja fürwahr die Anforderungen, welche das verwickelte Getriebe modernen Lebens an Jeden stellt, mag sein Platz hier oder da sein.

Für diese Anforderungen soll die Schule im Verein mit dem Elternhause das nötige Rüstzeug liefern.

Darum ist es nicht genug, dass die Schule für die leibliche und für die seelische Gesundheit ihrer Zöglinge Sorge trägt und ihnen, namentlich im Hinblick auf die Bedürfnisse unseres Volkes, aus der Vergangenheit die Gegenwart deutet. Die Schule muss ausserdem dem Geiste des Zöglings einen reichen und vielgestaltigen Stoff von Wissen zuführen und in ihm die Kraft wecken und bilden, diesen Stoff zu verarbeiten.

Auf dem Gebiete des Geisteslebens und im Reiche der Natur gilt es, Thatsachen zu vermitteln, nur darf man bei dieser Vermittelung nicht die Persönlichkeiten vergessen, welche entweder die Träger einer geschichtlichen Bewegung gewesen sind oder die Erkenntnis ewiger Gesetze zum erstenmal zu schauen oder auf der Grundlage solcher Gesetze neues zu schaffen und zu gestalten begnadet waren.

Indem wir die deutsche Lektüre durch fremdsprachliche Lektüre ergänzen und ausserdem in die Fülle der Naturerscheinungen einführen, vermehren wir das Wissen, indem wir Grammatik und Mathematik lehren und so-

wohl auf dem sprachlichen Gebiete als auch auf dem Gebiete des mathematisch-naturwissenschaftlichen Faches das Gesetzmässige der logischen Induktion unterwerfen, wecken und lenken wir die Kraft, dieses Gebiet zu beherrschen.

Es handelt sich darum, den Geist des Zöglings in anschaulicher, in formal- und induktiv-logischer und in systematischer Hinsicht zu bilden, d. h. ihm ein offenes Auge, einen klaren Blick für das Erfassen des Einzelnen und ein sicheres Gefühl für den Zusammenhang der Dinge anzugewöhnen.

Je anschaulicher die Elemente des Wissens ursprünglich dargeboten werden und je künstlicher deren schliessliche Anordnung gestaltet wird, um so wertvoller ist der Besitz des Schülers, vorausgesetzt, dass er das Seine gethan, ihn wirklich in steter Arbeit zu erwerben.

Das Wesen einer allgemeinen, über die wohl begrenzte Leistungsfähigkeit der Volksschule hinausgehenden Bildung, deren lebensvolle Gestaltung wir eben mit einigen Strichen zu zeichnen versuchten, lässt sich kaum auf eine begriffliche Formel bringen: diese allgemeine Bildung ist überall da vorhanden, wo sich fremdsprachliche **und** mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungselemente auf der Grundlage kulturgeschichtlicher Einsicht zu dem Ganzen einer religiös-ethischen Weltanschauung einen.

Obwohl schon die Preussischen Lehrpläne vom Jahre 1882 auf ein solches gemeinsames Ziel unserer drei Arten von höheren Schulen hinwiesen, so tritt doch erst in den Lehrplänen von 1892 die geschlossene Dreieit „Religion, **Deutsch** und Geschichte“ so in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes, dass von einer einheitlichen Grundlage unseres höheren, ja unseres gesamten Schulwesens gesprochen werden darf. *)

Wenn neuerdings wieder gelegentlich im Brustton der Überzeugung behauptet wird, dass auch jetzt noch Lateinisch und Griechisch wie vormals im Mittelpunkte des Gymnasial-Unterrichtes stehen sollen, so werden dabei im besten Falle Wünsche und Hoffnungen an die Stelle von Thatsachen gesetzt. **)

*) Vergl. damit Virchow's Trias „Mathematik, Philosophie, Naturwissenschaft“. Rektoratsrede am 15. Oktober 1892. Berlin.

**) Holzmüller's Programm „die Ober-Realschule als modernes Gymnasium dem antiken Gymnasium an die Seite zu stellen“ unterliegt insofern

Von derselben Grundlage aus sind auch die bekannten, reichlich abgenutzten Fragen zurückzuweisen: Wo hat eigentlich das Real-Gymnasium seinen Mittelpunkt? Bilden die neu-sprachlichen Fächer den Mittelpunkt für die Ober-Realschule oder das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet? u. s. w.

Neben der festen Bestimmung dieser neuen einheitlichen Grundlage zeigen die „Lehrpläne u. s. w.“ vom Jahre 1892, wenn wir vorläufig von dem organisatorischen Schnitt zwischen dem Unterbau und dem Oberbau der Voll-Anstalten absehen, vor allem noch zwei ganz charakteristische Merkmale.

Einerseits ist die Stoff-Begrenzung für das mathematisch-naturwissenschaftliche Gebiet (und auch für das Zeichnen) an allen „drei“ Arten von höheren Schulen, so weit als es unter Wahrung des geschichtlich Gegebenen irgend möglich war, „dieselbe“ geworden.

Noch deutlicher als in den Lehrplänen vom Jahre 1882 ist jetzt das Ziel zu erkennen, dem man sich hier langsam nähert: „Gleiche“ Ausbildung auf allen „drei“ Anstalten.

Andererseits ist nunmehr der Grundsatz von der gegenseitigen „Ersetzbarkeit“ gewisser Fremdsprachen für die sprachlich-logische Schulung mit Nachdruck betont und zwar unter voller Anerkennung, dass für diese Schulung je „eine“ Fremdsprache genügt.

Schon die Lehrpläne vom Jahre 1882 hoben (S. 33) hervor, dass auf den Real-Anstalten die beiden neueren Sprachen „in ein ähnliches Verhältnis zu einander gebracht sind, wie das Lateinische und Griechische im Lehrplan der Gymnasien,

Missverständnissen, als durch die gewählte, in ihrer Kürze ja bestechende Ausdrucksweise lediglich die fremdsprachliche Ausbildung gekennzeichnet wird. Für den Gegensatz der altsprachlich-humanistischen und der neu-sprachlich-humanistischen Ausbildung ein Schlagwort zu prägen, scheint allerdings wünschenswert. Zur Sache vergl. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen 1895, September S. 358 u. f. Jedenfalls gleicht das alte Schlagwort von der humanistischen und realistischen Bildung durchaus einer abgegriffenen Münze. Das Gymnasium hat im allgemeinen längst den Ehrentitel einer „Realschule“ verdient — wo der „Verbalismus“ noch herrscht, verdankt er lediglich dem Eigensinne irgend eines atavistischen Schulhauptes sein Dasein. Andererseits sind die neunstufigen Real-Anstalten längst zu Gymnasien geworden, falls man mit diesem Namen Schulen bezeichnet, welche Allgemein-Bildung dritter Stufe erzeugen sollen.

d. h. dass im Französischen ein grösserer Umfang grammatischer Kenntnisse, sowie die Befähigung zum freien schriftlichen Gebrauche der Sprache gefordert wird, während im Englischen davon Abstand genommen ist.“ Die neuen Lehrpläne haben dieses Verhältnis insofern festgehalten, als am Gymnasium nur dem Lateinischen, an der Ober-Realschule nur dem Französischen*) ausdrücklich die Aufgabe sprachlich-logischer Schulung zufällt, während für die anderen Sprachen lediglich das Verständnis der Schriftsteller als Ziel bestimmt wird. So heisst es z. B. S. 34: „An den lateinlosen Schulen hat das Französische bezüglich der sprachlich-logischen Schulung dieselbe Aufgabe zu lösen wie an lateinlehrenden das Lateinische.“

Der Grundsatz von der gegenseitigen Ersetzbarkeit gewisser Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung wird in den Lehrplänen vom Jahre 1882 nur zögernd und in bestimmter Beschränkung**) anerkannt.

Diese Lehrpläne brachten ja den Ober-Realschulen, welche das Kultus-Ministerium am 1. April 1879 als „Höhere Gewerbeschulen“ vom Handels-Ministerium übernommen hatte, die Anerkennung, welche man (S. 4) früher den Anstalten versagt hatte, welche die sprachliche Bildung ihrer Schüler ausschliesslich auf moderne Kultursprachen begründeten: sie wurden als Schulen „Allgemeiner Bildung“ neben die Gymnasien und Real-Gymnasien gestellt.

Damit war aber der „bewährte“ Satz umgestossen, dass Allgemeine Bildung ohne die Kenntnis der alten Sprachen unmöglich sei, es wurde vielmehr ausdrücklich zugegeben, dass „auch unter Beschränkung auf moderne Sprachen der Aufgabe der sprachlich formalen und der ethischen Bildung“ genügt werden könnte (S. 6) — nur sollten diese lateinlosen Schulen die Bahn der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule

*) Beiläufig (S. 37) ist auch darauf hingewiesen, dass hier Englisch und Französisch gelegentlich die Rollen tauschen dürfen. Es wäre übrigens wünschenswert gewesen, dass in den Lehrplänen Französisch und Englisch zunächst für die Ober-Realschulen in geschlossener Form bearbeitet worden wäre, wie Lateinisch und Griechisch für die Gymnasien, und dass erst von dieser Grundlage aus die geringeren Forderungen für die anderen Anstalten bestimmt worden wären.

**) Falls die Hinneigung zur mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule überwunden werden könnte.

meiden, (ebenso wie die Gymnasien (S. 8) die Bahn der altphilologischen Fachschule).

Diese Anstalten haben dem Vertrauen, das man ihnen spendete, in vollem Masse entsprochen, wie auf das bestimmteste von amtlicher Stelle aus bezeugt wurde, als im Jahre 1886 infolge einer ungünstigen Verkettung von Umständen die ihnen erteilten Berechtigungen zurückgezogen wurden.

Für die neuen „Lehrpläne u. s. w.“ vom Jahre 1892 ist die Anerkennung der gegenseitigen Ersetzbarkeit gewisser Fremdsprachen behufs sprachlich-logischer Schulung über jeden Zweifel erhaben: die Wahl der Fremdsprachen bestimmt nur eine gewisse Färbung der „Allgemeinen Bildung“, sie begründet keinen Art-Unterschied.

So ergibt sich auf Grundlage der neuen „Lehrpläne u. s. w.“ vom Jahre 1892 eine nähere Bestimmung der höheren „Allgemeinen Bildung“, gemäss folgenden Leitsätzen.

1. Die Dreiheit „Religion, **Deutsch**, Geschichte“ bildet auf allen Schulen den humanistischen Kern des ganzen Unterrichts-Betriebes.
2. Die Ausbildung im Gebiete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ist eine bestimmt begrenzte*) und zwar für alle Voll-Anstalten (bezw. Vor-Anstalten) genau dieselbe“.
3. Die fremdsprachliche Erziehung d. h. die sprachlich-logische Schulung ist im wesentlichen unabhängig von dem gewählten Sprachstoffe.

Ist diese Bestimmung geschichtlich zu rechtfertigen?

II. Die geschichtlichen Bedingungen der inneren Einheit unseres höheren Schulwesens.

§ 1.

Der Gang unserer Kultur.

Aus der allgemeinen „Misère“, welche dem grossen Glaubenskriege folgte, hat sich das Deutschtum in langem und schwerem

*) Der jetzige Lehrplan des Real-Gymnasiums bezeichnet etwa das Ziel. Vergl. in dieser Abhandlung V. Dazu ferner „Rechnen und Mathematik“, Päd. Archiv, August 1895.

Ringen endlich auch zu äusserer, einheitlich geschlossener Macht emporgearbeitet.

Unsere grossen Dichter und Denker, vor allem Kant*), Goethe und Schiller, schufen uns die geistige Einheit und in ihr den zielbewussten Willen, welche zum „neuen“ Reiche führte.

Dazu legte die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung auch bei uns den Grund für eine heimische Technik**) von modernem Gepräge, welche im Verein mit dem neu belebten Handel, die innerpolitischen Schranken im deutschen Lande überfliegend, die Mittel gewährte, den „nationalen“ Bau auszuführen.

Geniale Staats- und Kriegs-Kunst, von Fürstenweisheit getragen, wagte den Flug zu dem erträumten Ideale, für das die Werkstücke bereits gerichtet waren, und zwang es aus seiner krystallinen Höhe in die zähe Wirklichkeit, unter den Weiheschlägen deutscher Schwerter.

Nun fällt von der Sonne des neuen Friedensreiches auch ein verklärender Strahl auf jene zerrissene Vergangenheit deutschen Strebens, in welcher der müde Blick so lange vergeblich nach Einheit gesucht hat.

In diesem Schimmer formt sich uns das Gewirr des Geschehens zum Ganzen unserer Geschichte: im Begriffe der **deutsch-christlichen Kultur**, der langsam werdenden, einen sich uns die Gegensätze, welche den Grossen des vorigen Jahrhunderts unvereinbar schienen.

Selbst Goethe, der ja doch in seinem zweiten Lebensalter den neuen Aufschwung unseres Volkstums ahnen durfte, klagt noch am Ende seiner reichgesegneten Laufbahn***): „Wir Deutschen sind auch wirklich schlimm daran: unsere Urgeschichte liegt zu sehr im Dunkeln, und die spätere hat aus Mangel eines einzigen Regentenhauses kein allgemeines nationales Interesse“

*) Über die Mitwirkung der Kant'schen Philosophie bei der Wiedergeburt Preussens vergl. u. A. Cohen „Von Kants Einfluss auf die deutsche Kultur“, Berlin 1883. Im besonderen mag an Fichte und W. v. Humboldt erinnert werden.

**) „Heute ist die Zeit längst vergessen, da wir wegen eines geborstenen Locomotivcylinders oder einer gebrochenen Schraube einen englischen Ingenieur mussten kommen lassen“. Redtenbacher, biographische Skizze, S. 42.

***) bei Eckermann, 16. II. 1826.

und ein anderes Mal*) „Wir Deutschen sind von gestern! Wir haben zwar seit einem Jahrhundert ganz tüchtig kultiviert, allein es können noch ein paar Jahrhunderte hingehen, ehe bei unsern Landsleuten soviel Geist und höhere Kultur eindringe und allgemein werde, dass sie gleich den Griechen der Schönheit huldigen, dass sie sich für ein hübsches Lied begeistern, und dass man von ihnen wird sagen können, es sei lange her, dass sie Barbaren gewesen“. Mit diesen Worten verbinde man etwa noch, in Erinnerung an den „Europäischen Patriotismus“, das bekannte Urteil von Herbart**): „Wiewohl ich nur ein Deutscher bin — und Deutsche haben, was sie auch sprechen mögen, kein Vaterland — so achte und schätze ich den Patriotismus hoch genug, um tiefe Ehrfurcht vor dem eines Schweizers zu fühlen.“

Mit Recht sagt Matzat gelegentlich***) in Bezug auf Herbart und seine Genossen: „Wenn es für diese armen, staatenlosen Menschen überhaupt eine Geschichte gab, so war es die der Griechen und Römer. Sie selbst hatten keine; denn eine Sammlung von Kuriositäten, eine Folge von Begebenheiten ohne erkennbares Ziel ist in der That keine Geschichte, und ein Land ohne Geschichte ist kein Vaterland. Darum haben sie sich zu den Alten geflüchtet, um sich bei ihnen eine Geschichte und ein Vaterland, man möchte sagen, zu leihen, weil ohne Geschichte und ohne Vaterland menschliche Existenz keinen Sinn hat. Das ist 1870 anders geworden.“

Nun blicken wir von dem Ziele unserer politischen Entwicklung zurück auf den ganzen Werdegang unseres Volkes, wir sind „wissend“ geworden und sehen deutlich ein, dass wir nicht „von gestern“ sind: die Vergangenheit ward uns zur Bedingung der Gegenwart, wie diese uns zur Quelle der Zukunft wird.

Goethe sagt einmal in Bezug auf die historische Kritik, welche in der sogenannten Urgeschichte eines Volkes nichts als Fabeln sieht: „Was sollen wir aber mit einer so ärmlichen Wahrheit! Und wenn die Römer gross genug waren, so etwas

*) bei Eckermann, 3. V. 1827.

**) Bei Willmann, I. S. 29.

***) Die Überfüllung der gelehrten Fächer u. s. w., Berlin, 1889, S. 79.

zu erdichten, so sollten wir wenigstens gross genug sein, daran zu glauben.“

Nehmen wir dieses Wort für unser Volk in Anspruch, so sind unsere Alvorderen durchaus keine Barbaren: sie treten uns schon an jenem Grenzwalle, der Sage und Geschichte scheidet, mit einer religiös-ethischen Welt-Anschauung entgegen,*) welche nur von dem Christentume an Tiefe übertroffen wird.

Nicht in den Aussenwerken des Lebens ist ja der Unterschied zu suchen, welcher den „Menschen“ von dem „Barbaren“ trennt, sondern in der ganzen Stimmung der Seele.

Dies gilt vom Einzelnen, dies gilt vom Volke.

Wotan weiss, dass er mit seiner ganzen Sippe durch Schuld**) (Vertrags-Bruch) dem Untergange verfallen ist, er trägt sein Schicksal mit Ergebung, ohne darum des Herrscheramtes minder kraftvoll zu walten, und erwartet das Ende.

Und wenn der Sturm des Weltenbrandes vorüber ist, was dann?

Wenige werden weiter blicken, als bis Wotan dem Wolfe naht,***) aber hie und da raunt man von der Verheissung eines anderen Reiches im Sinne des Bibelwortes: „Wir warten aber eines neuen Himmels und einer neuen Erde, nach seiner Verheissung, in welchen Gerechtigkeit wohnet.“†)

Dem erlösungsbedürftigen deutschen Gemüte, welches sich in dieser tief-religiösen Anschauung von Schuld und Sühne spiegelt, brachte das Kreuz den Frieden.

Über die Gewalt des Gesetzes, dem die Schuld zum Geleite gegeben ist,††) siegt die erlösende Macht der Liebe: sie entschönt den Sünder, der ihr glaubt und in diesem Glauben die Kraft zur Reue und zu neuem Wirken findet.

*) Dies bleibt bestehen trotz Sophus Bugge. Zur Sache vgl. Golther im Pädag. Archiv, 1895, März und Much in der deutschen Litteratur-Zeitung v. 18. IV. 1896.

**) Die Schuld ist gekommen, als die Asen „sesshaft“ wurden: Rechte und Pflichten erhalten bei festem Wohnsitze eine ganz andere Bedeutung als während der Wanderfahrten.

***) Hyndluliodh str. 41 u. f. und Völuspâ, str. 57 u. f. nach Simrock's Zählung.

†) 2. Petr. 3, 13 und dazu Jes. 65, 17 und 66, 22.

††) Vgl. Schiller, „Das Ideal und das Leben“, Str. 10.

Der überwältigende Zauber des Christentums ist fast ganz aus einem Bibelworte zu begreifen:*) „Und da er das Volk sah, jammerte ihn desselbigen; denn sie waren verschmachtet und zerstreut, wie die Schafe, die keinen Hirten haben.“

Die Kraft dieses tiefinnerlichen, mitleidigen Erbarmens (*σπλαγχνιζεσθαι*), welche selbst in der überreifen hellenistisch-römischen Welt den geistig und leiblichen Armen die Pforten des neuen Liebes-Reiches erschlossen hatte, bewährte sich ganz besonders an den jugendstarken Germanen, auf deren kampfes-trotzigen und doch fein empfindendem Gemüte**) die düstere Schwermut des nordischen Himmels und der Schrecken seiner Winterstürme lastete.

Sie waren reif für die Mahnung:***)

Nicht Gut, nicht Gold,
Noch göttliche Pracht,
Nicht Haus, nicht Hof,
Noch herrischer Prunk;
Nicht trüber Verträge
Trügender Bund
Nicht heuchelnder Sitte
Hartes Gesetz:
Selig in Lust und Leid
Lässt — die Liebe nur sein.

Freilich gedieh' das südliche Reis auf deutschem Boden nicht ohne besondere Pflege durch heimische Gärtner, aber die Anpassung schritt stetig und sicher vorwärts, eine deutsch-christliche Weltanschauung verheissend.

Ihr Keim liegt in dem grossen Friedenswerke Winfried's, das in schroffem Gegensatze zu dem politischen Bekehrungs-spiele des blutigen Chlodwig steht. †)

*) Ev. Matth. 9, 36.

**) Man denke etwa an das Hildebrandslied.

***) Worte der Walküre am Schluss der Götterdämmerung Richard Wagner's in der ursprünglichen Fassung. (1853.) „Trauernder Liebe tiefstes Leiden“ hat Brunhilden zuerst die Augen geöffnet, als sie Siegmund's Schmerz um Sieglinde begriffen, dem sie „kalt und hart“ den Tod zu kündigen kam. Ein schicksalgewaltiges Leben hat ihre Einsicht befestigt, so dass sie dem gleissenden Ringe, der die Macht der Welt umspannt und mit ihr die Schuld, in freiem Wählen entsagt, um dem Reiche der erlösenden Liebe die Herrschaft zu lassen.

†) Damit vergl. man bei Gregor von Tours. *Prosternebat enim quotidie Deus hostes ejus sub manu ipsius et augebat regnum ejus, quod ambularet recto corde coram eo et faceret quae placita erant in oculis ejus.*“

Die umfassende Kirchen-Organisation, durch welche Winfried als „Bonifacius“ die Arbeit seines Lebens stützte, wurde von Karl dem Grossen weiter entwickelt und stärker befestigt, galt es doch, mit ihrer Hülfe das weite Frankenreich in jeder Beziehung (politisch, kirchlich, wirtschaftlich u. s. w.) einheitlich zu gestalten und dabei ein wirkliches Königtum zu begründen.

Zu der unvermeidlichen Kette, mit welcher Bonifacius das deutsche Land an Rom gefesselt, fügte Karl ein zweites Band, dem „gleipnir“ der alten Sage vergleichbar*), schlicht und weich wie ein Seidenband und doch stark und fest, „die Sehnsucht nach dem Cäsarentum“.

In diese beiden Fesseln verstrickt eine „deutsch-christliche Kultur“ zu erarbeiten und sie „selbständig“ zu machen: das ist die Aufgabe, welche unserm Volke gestellt ist.

Zunächst wurde freilich die Frühsaat unserer heimischen Dichtung, über welche der grosse Karl noch schützend die Hände gehalten, erbarmungslos zertreten, unter dem frommen Ludwig, dem Kirchenbüsser von Soissons, aber neben Otfried's „Krist“ der die alten Lieder verdrängen will, steht der „Heliand“, verheissungsvoll auf die deutsch-christliche Zukunft weisend.**)

Der Vertrag von Verdun löste den unnatürlichen Bund zwischen dem römisch-fränkischen Westen und dem deutschen Lande, indem er die bereits vorhandene Kultur-Trennung rechtlich besiegelte.

Noch einmal wurde der Traum vom Reiche Karl's des Grossen zu kurzer Wirklichkeit. Der Traum zerstob: zu feindlichen Einfällen stets bereit umlagerten bald Normannen, Slaven, Magyaren und Westfranken die deutschen Grenzen und im Kampfe mit diesen Mächten drohte das deutsche Land in einzelne Herzogtümer zu zerfallen.

Da erwuchs im Sachsenstamme der kräftige Herrscher, der ein „deutsches Reich“ begründen sollte.

Die tapfere Hand, welche die Ungarn schlug, bezeichnete auch die natürlichen Entwicklungs-Linien des deutschen Kulturgebietes, welche nicht nach Süden oder nach Westen, sondern nach Osten (Altmark) und nach Norden (Nord-Schleswig) wiesen.

*) Vergl. Gylfaginníng. 25 u. 34 nach Simrocks Zählung.

**) Vergl. auch die jüngst aufgefundenen Bruchstücke aus dem alten Testament.

Vor allem aber legte Heinrich, und zwar im Verein mit der deutschen Geistlichkeit, den Grund zu dem städtischen Bürgertume (Gründung von befestigten Plätzen, Rechtsfähigkeit der Städter, Münzrecht der Gemeinden, Verlegung der Volks-Versammlungen in die Städte u. s. w.), in welchem das Deutschtum später eine so starke Stütze finden sollte.

Das Vermächtnis Heinrich's wurde von seinem Sohne treu gewahrt, aber der Glanz der römischen Kaiserkrone, welchen er der Macht seines deutschen Königtums hinzufügen musste, blendete seine Nachfolger.

In dem Enkel des grossen Otto reift der Plan, „das goldene Rom“ zum Mittelpunkt einer neuen Weltherrschaft zu machen, gerade als das gefürchtete Jahr „Tausend“ hereinbricht.

Das Schreckensjahr zieht friedlich vorüber und damit bekommt das Diesseits auch bei denen einen neuen Wert, welche sich ganz in den Dienst des Jenseits gestellt hatten. *)

Die weltliche Macht der römischen Kirche hebt sich rasch empor und zugleich erstarkt das Kaisertum von neuem, aber die Höhepunkte der beiden Entwicklungen treffen nicht in demselben Zeitmomente zusammen: des schwarzen Heinrich's Kraft sinkt rasch zum Grabe und sein früh verwaister Sohn steht dem gewaltigen Gregor gegenüber, der das Papsttum für immer über das römisch-deutsche Kaisertum zu erheben weiss.

Mit seinem vollen Siege (Innocenz III.) über die weltliche Gewalt verfällt auch das Papsttum dem langsamen, aber sicheren Untergange.

Während sich die erschütternde Tragödie des glänzenden Staufer-Geschlechtes abspielt, beginnt auch schon am Stuhle Petri der Wurm der Vernichtung zu nagen: die Kreuzzüge, in welchen das „römische“ Kirchentum seine höchsten Triumphe feiert, schaffen zugleich die Bedingungen seines Verfalls.

Als Ptolemaïs von den Mamelukken erstürmt wird (1291), sind Kaisertum und Papsttum Gewalten, die langsam aber

*) Zunächst baut man die altertümlichen Kirchen in romanische Dome um. „Als das Jahr 1003 herannahte, begann man fast auf dem ganzen Erdreiche, vorzüglich aber in Italien und Gallien, die kirchlichen Gebäude zu erneuern“, sagt der Mönch R. Glaber. Die Kirche von Gernrode am Harz mit ihrem strengen Stile ist bereits 961 gegründet.

sicher ihrem Untergange *) zueilen, das Kaisertum hat mit der Hausmacht der Fürsten zu kämpfen, der es Schritt für Schritt unterliegt, das Papsttum mit dem neuen Geiste, der in den Wanderfahrten zum heiligen Grabe geboren wird.

Das Rauschen dieses neuen Geistes klingt uns in Deutschland zunächst aus Walther's Liedern voll entgegen. Wie kam es dazu?

Von der Entwicklung der deutschen Volksseele während der Herrschaft der deutschen Karolinger, der Sachsen und der Salier ein getreues Bild zu schaffen, wird stets unmöglich bleiben: nur das Eine steht fest, dass in dieser Zeit der Erziehung durch die römische Kirche die wirkliche Aneignung des Christentums vor sich gegangen ist und zwar unter Erhaltung deutscher Art.

Im Erbauungsbuche Ludwig des Deutschen war „Muspilli“ eingetragen, in ungelenten Zügen, vielleicht von königlicher Hand.

Das „Wessobrunner Gebet“, das „Hildebrandslied“ und „Muspilli“ stellen uns drei deutsche Kulturstufen dar, sie sind in Lapidarschrift gemeisselt.

Treffend heisst es bei Piper:**)

„Tiefernt gehalten sind sie alle drei, rechte Bilder des deutschen Seelenlebens, wie es sein soll, und wenn ein Gleichnis verstattet ist, so möchte ich sie als die Nornen bezeichnen, die an den Wurzeln des Baumes der deutschen Litteratur sitzend, auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft weisen und mit ernstem Deuten ihr die Wege zeigen, auf denen allein sie ihre Aufgabe erfüllen kann.“

Diese Zukunft wird in dem Blütenalter unserer Litteratur zum ersten Male zur greifbaren Gegenwart, aber es ist ein langer Pfad von „Muspilli“ zu den „Nibelungen“ und zur „Gudrun“ und zu Walther's Liedern — und dieser Pfad ist dicht verwachsen.

Bis zum Anfange des elften Jahrhunderts waren in Deutschland die Laien, ob vornehm oder gering, im allgemeinen***) ohne

*) Man denke daran, dass die „civitas dei“ die ganze Erde umfassen sollte und dass bereits 1054 die Kirchen-Trennung von Römern und Griechen erfolgte, die nicht wieder ausgeglichen wurde.

**) Die älteste deutsche Litteratur u. s. w., Berlin und Stuttgart bei W. Spemann, S. 149.

***) Otto II. und Frau Gerbirg und Frau Adelheid sind Ausnahmen.

gelehrte Bildung, ja meist überhaupt ohne jede Schulbildung: ihre Sprache stand dem Lateinischen der gelehrten Geistlichkeit als die Volks-Sprache gegenüber und zwar als die Sprache des „gesamten“ Volkes.

Obwohl nun das Lateinische die Sprache des Klerus war, so war doch die ganze „Bildung ihrem Wesen nach so deutsch und antiklassisch, dass ein charakteristischer, hervorragender Zug vieler gelehrter Werke das Streben ist, die heidnische Gelehrsamkeit zu verdrängen.“*)

„Waltharius manu fortis“ wirft ein Licht auf die ganze Zeit, ebenso Widukind's „res gestae Saxonicae“ u. A.: überall deutsches Empfinden trotz der lateinischen Gewandung.

Als ein mächtiger Förderer der deutschen Sprache ragt der fein und umfassend gebildete Notker (950—1022) hervor, der in der Liebe seiner Schüler den kostbarsten Schatz sah. Er unternahm, wie er selbst schreibt, ein fast ungewöhnliches Ding „latine scripta in nostram vertere et syllogistice aut figurate aut suasorie dicta per Aristotelem vel Ciceronem vel alium artigraphum elucidare.“

Mit seiner „translatio barbarica psalterii“, welche von tiefer und breiter Wirkung war, warb er für die Schönheit der hebräischen Poesie und für deren gottinniges Empfinden „Nube der ist sâlig. tes uuillo an gótes êo ist. unde der dáraána denchet. tag unde naht“.**)

Es ist die Zeit, in der auch die deutsche Kunst kräftig zu erblühen begann.

Nach der Wende des Jahres „Tausend“ zieht in Deutschland fremde Bildung ein und zwar nicht etwa lateinisch-kirchliche, sondern französisch-weltliche: schon unter dem schwarzen Heinrich beginnen die Klagen im Geiste der späteren Mahnung à la mode Kleider, à la mode Sinnen.“***)

Dieser fremde Einfluss wirkte belebend auf eine Zeit, in welcher der Laie die Bildung der Geistlichen grundsätzlich (Wipo) verachtete, er löste das Deutschtum, das stark genug war, seine

*) Vgl. Piper, a. a. O. S. 269.

**) Der Mensch soll ein Baum sein, der gute Werke trägt — die Innerlichkeit wird betont, aus der die Werke fließen.

***) Vgl. z. B. Wattenbach, Deutsche Geschichtsquellen u. s. w. II⁵. S. 7.

Eigenart zu hüten, aus der Gebundenheit des Überkommenen. Man begann, sehnend in die unbekannte Welt hinaus zu schauen.

Für diese Zeit schrieb der Ebersberger Abt Williram, welcher sich selbst in seiner Grabschrift des weltlichen Sinnes anklagt, seine „Erklärung des Hohen Liedes“.*) Sie ist dem Kaiser Heinrich dem Vierten gewidmet (um 1070), dessen kraftvollem Vater Williram in dankbarer Erinnerung zugethan war.

Durch dieses Werk, welches wir heute noch in zahlreichen Handschriften aus dem elften Jahrhundert besitzen, wurde das grosse Gleichnis von der irdischen Liebe zwischen Mann und Weib und der himmlischen Liebe zwischen Gott und der Kirche oder zwischen Christus und der Kirche, geradezu volkstümlich.***) Das Verständnis für dichterische Darstellung, welches durch die Psalmen von St. Gallen geweckt war, erhielt durch Williram's Arbeit reiche Nahrung.

Zugleich wurde ein neues Gleichnis vorbereitet. Je mehr die „Liebe“ zu Gott und die „Liebe“ zu Christus in den Vordergrund trat, um so mehr musste auch das einzelne (persönlich) liebende Glied der Kirche an die Stelle der (unpersönlichen) Kirche treten: die minnende Seele wurde wieder in ihrem Liebes-Verhältnis zu Gott (bezw. zu Maria und zu Christus) begriffen, ohne dass es der äusseren Vermittelung der Kirche bedurfte.

Kein Wunder, dass später auf deutschem Boden die Rechtfertigung aus dem Innern des Menschen über die Rechtfertigung durch die Werke triumphierte!

Während sich in den Tiefen der deutschen Volksseele die Kraft verbreitete, mit ihrem Gotte unmittelbar eins zu werden, wuchs äusserlich der Einfluss Frankreichs mehr und mehr: durch ihn bildete sich aus den Reisigen, welche im heimischen Lande und auf den Römerfahrten im Heerbanne des Königs zogen, die deutsche Ritterschaft (Ruodlieb).

*) Er ist sozusagen der Wieland dieser Epoche.

**) Bernhard v. Clairvaux bezieht das Hohelied auf das Verhältnis der geistlichen Jungfrau zu Christus, im zwölften Jahrhundert gilt es als ein von Salomon gedichtetes Brautlied zur Vermählung des heiligen Geistes mit der Jungfrau Maria, ein Officium der seligsten Jungfrau hält diese Auffassung fest. Dabei spielt auch das Gleichnis von den klugen und thörichten Jungfrauen eine Rolle.

Zu einer Verwälschung des Deutschtums kam es nicht. Schon auf dem ersten Kreuzzuge muss Gottfried, der beider Sprachen kundig ist, zwischen Deutschen und Wälschen vermitteln, und von der Stimmung während des dritten Kreuzzuges, wo die Deutschen, ihres Kaisers beraubt, vor Accon lagen, giebt uns u. a. Freidank Auskunft:

und möhten tiusche liute
daz lant gewinnen hiute
die Walhe sint in sô gehaz
si gunnens den heiden michels baz.

In dieser gährenden Zeit, in welcher übrigens auch das Deutsche im Gottesdienst Fortschritte macht, nimmt die deutsche Geistlichkeit den Faden der Dichtung, welcher einst mit dem „Krist“ abgerissen war, von neuem auf, und spinnt ihn weiter, zunächst mit einer Bearbeitung des „Pentateuch“ — und die deutsche Ritterschaft folgt nach.

Bald quillt aus dem verschütteten Born unserer Sage neues Wasser empor, um die deutschen Fluren zu tränken, und die Geister der Vergangenheit werden wieder wach.

Die Zeit der alten Wanderfahrten wird lebendig, der grosse Karl und seine Paladine stehen auf und mit dem Heimischen mischt sich Fremdes, um in heimischem d. h. in deutsch-christlichem Gewande Gefolgschaft zu leisten.

Das Epos der Zeit hat, ihrer lebhaften Bewegung entsprechend, vielfach ein lyrisches Gepräge: geistliches und weltliches Empfinden umrankt die Bilder, welche der Dichter an uns vorüber ziehen lässt.

Es ist nur natürlich, dass bald aus dem Epos die flutenden Ströme einer weltumfassenden Lyrik hervorbrechen.

Ihren Grundklang hören wir bei Walther*): wintermüde und frühlingsatmend, schwermütig - sinnend und liebesfroh, glaubensinnig und kirchenfremd, der Heimat hold und dem Papste gram — so tönt sein Sang.

„Hêr Walther von der vogelweide, swer des vergaesz, der taet mir leide“.

Der stürmenden Lyrik folgt in ruhigem Gange die be-

*) Mag ihm die „Bescheidenheit“ zu- oder abgesprochen werden, sie ist jedenfalls Geist von seinem Geiste.

lehrende Dichtung, poetisch zwar ein Rückschritt, culturell gefasst eine wichtige Erscheinung von höchster Bedeutung.

Meister Gottfried, dem Sänger von Tristan und Isolde, verdanken wir das schöne Marienlied „Du rôsenbluot, du gilgenblat“, in dem es heisst:

Swer gotes minne wil bejagen.
der muoz ein jagendez herze tragen . . .
Swem gotes minne nie besaz
den sin noch daz gemüete,
der ist der genâde ein ital vaz,
blint ist sîns herzen spiegelglas. . .

Solche Stimmen führen unmittelbar zu Werken wie „die Bescheidenheit“ und „der Winsbeke“*) und zur „Tochter Sion“: die Seele des Einzelnen ist an die Stelle der Kirche getreten, sie trinkt unmittelbar „aus Jesu Munde Minne und Weisheit.“

Der deutschen Mystik ist das Erbe bereitet.

Neben dieser Gestaltung deutsch-christlichen Glaubens wachsen in Deutschland auch langsam und zögernd die ersten Keime der Wissenschaft heran.

Jene, aus Heiles-Sehnsucht und Fahrten-Lust gemischte Stimmung, welche in den Kreuzzügen atmete, verflog nicht mit der Begeisterung für den Kampf gegen die Ungläubigen. Wie sie die ruhige Rundung des romanischen Bogens in kühnem Selbstvertrauen zur gothischen Spitze trieb, ohne dabei den alten Kreuzesgrund zu verlassen, so weckte sie überhaupt das Streben, aus der Gebundenheit des Überkommenen zu höherer Aussicht aufzusteigen, ohne doch dem Geiste des Gegebenen untreu zu werden.

Die Neubelebung des altgermanischen Erbes, zu dem sich keltische Schätze gesellten, war nur das Vorspiel zu der Wiedergeburt der griechischen und der hellenistisch-römischen Kultur.

Noch im Zeitalter der Kreuzzüge beginnt diese Renaissance: unter Friedrich dem Zweiten in Unter-Italien und unter Alfons dem Zehnten (el Sabio) in Castilien, an den beiden Orten, wo

* Hier heisst es:

enruoche wie die pfaffen leben,
du solt doch dienen gote an in;
sint guot ir worte, ir werc sî krump,
so vølge du den Worten nâch,
ir werken niht, ald dû bist tump.

die Araber mit den sorgsam gehüteten Schätzen griechischen Geistes in die Christenwelt eindringen.

„Vicarii etri et ejus discipuli nolunt habere Platonem neque Vergilium neque Terentium neque ceteros pecudes philosophorum. . . . Petrus non novit talia et hostiarius coeli effectus est“ — so mahnte ein päpstliches Legat noch am Ende des zehnten Jahrhunderts die gallische Kirche und schon in der Mitte des dreizehnten Jahrhunderts werden in Paris Sätze verteidigt, wie die folgenden: „Es wird nichts gewusst wegen des Wissens der Theologen“ oder „die Weisen der Welt sind nur die Philosophen“, und Papst Innocenz der Vierte erklärt die „artes“ für die wahre Wissenschaft.

Wie ist dieser Umschwung zu erklären?

Am Ende des elften Jahrhunderts (1085) war Toledo gefallen, das mächtige Bollwerk der Mauren, und auf der Moschee des alten Kirchensitzes blinkte das christliche Kreuz.

Toledo hatte erst seinem Besieger (Alfons IV.) gastliche Zuflucht geboten, als er geschlagen vor seinem Bruder floh — nun mischte sich maurische und christliche Kultur: die sagenumwobene Gestalt des tapferen Cid Campeador, der sein siegreiches Schwert bald gegen Moslems (Campeador) und bald gegen Christen (Cid) kehrt und in Valencia ein eigenes Reich begründet, bezeichnet uns diese Epoche.

Aus dieser Misch-Kultur, welche von Spanien zunächst nach dem Süden Frankreichs und dann weiter nord- und ostwärts dringt, fliesst die „gaya scienza“ der Troubadours und bald folgen ihr die scharfen Pfeile des „sirventes“ und der schwere Ernst aristotelisch-averroistischen Denkens.

In dieser Zeit erstehen auch in Süd-Frankreich die ersten wirklichen Ketzer, die Waldenser und Albigenser: es handelt sich bei diesem Abfalle nicht mehr um die eine oder die andere Glaubenslehre, sondern um die grundsätzliche Stellung zur katholischen Kirche.

In Rom verstand man diese Zeichen einer beginnenden Gährung, zumal die Wahrscheinlichkeit, die Griechen wiederzugewinnen, nach der grossen Kirchen-Trennung (1054) von Jahr zu Jahr geringer wurde.

Aus diesem Verständnisse heraus schuf die römische

Kirche als äusseres Werkzeug ihrer Macht die Inquisition, als innere Stütze die Scholastik als Wissenschaft.

Albertus Magnus und Thomas von Aquino schritten voran und begründeten eine neue Philosophie von grosser Tiefe und weitem Umfange, eine christliche Philosophie von weltumfassender Bedeutung.

In ihr wurden, griechischen Spuren folgend, für den grossen Geisteskampf der Folgezeit die Waffen geschmiedet, mit welchen Freunde und Gegner des christlichen Romanismus gegen einander stritten,*) während zugleich das Bächlein deutscher Mystik mit seinem klaren Wasser still dahinfloss.

Je mehr sich, der wachsenden Teilnahme am Diesseits entsprechend, der Kreis der Gegenstände ausdehnt, welche in der lateinischen Kirchensprache behandelt werden, um so mehr gewinnt auch diese Sprache selbst an Macht und man beginnt sich allmählich daran zu erinnern, dass die Sprache, welche jetzt die Völker vereint, einst einem mächtigen Kulturvolke zum Ausdrucke gedient hat.

Die Renaissance, welche in Italien rasch zu einer glänzenden Erneuerung der heimischen Kultur (Dante, Petrarca, Boccaccio; Brunelleschi) führt, bringt den Deutschen zunächst die Erziehung durch die Römer: jetzt d. h. im Verlauf des dreizehnten Jahrhunderts wird das Lateinische, welches bis dahin ein geschichtlich gegebenes Werkzeug der Darstellung und Verständigung gewesen, langsam zur „Muttersprache“ der Gelehrten, während zugleich das frische Leben im deutschen Dichterwalde zu welken beginnt.

Hand in Hand mit der belehrenden Dichtung gewinnt aber die deutsche Predigt an Macht und Ausdehnung, die Franciscaner (David von Augsburg und Berthold von Regensburg) schreiten voran und die Dominicaner (Eckhardt, Tauler, Suso) folgen nach: die deutsche Mystik erblüht und erstarkt.

Geistliche Lieder ertönen in deutscher Sprache und daneben klingt, wenn auch zunächst noch leise, das deutsche Volkslied.

Deutsche Stammes-Satzungen gewinnen im Sachsen- und Schwaben-Spiegel greifbare Gestalt, allerdings nicht ohne starke

*) So bekennt z. B. noch Stuart Mill dankbar, was wir der Scholastik verdanken. An die Wiederbelebung der Werke des Aquinaten in unserer Zeit braucht nur erinnert zu werden.

Beeinflussung durch das *jus canonicum*, während das alt-römische Recht sich anschickt, von Bologna aus seinen Siegeszug auch nach Deutschland zu lenken.

Bald bezeichnen deutsche Mysterien und deutsche Fastnachtsspiele die Anfänge eines heimischen Dramas und zugleich entstehen die Anfänge einer deutschen Geschichtsschreibung (Elsässische Chronik).

Die Ritter in den Burgen weisen den Meistern in den Städten ihr Erbe zu und an die Seite der kirchlichen Schulen treten Laienschulen in den Städten, welche auch der Armen- und Kranken-Pflege ihre Fürsorge zu widmen beginnen.*)

Die Saat des ersten Heinrich geht kräftig auf: das Bürgertum wird eine Macht, die sich in der Hansa und in den andern Bünden ihrer grossen Kraft bewusst wird.

Diese Macht wird sicher getragen von der stetig fortschreitenden Bewegung, welche dem Grundbesitz im beweglichen Kapital einen gefährlichen Feind erzeugt: Handel und Gewerbe blühen auf, nachdem einmal die Kreuzzüge den Mann von der heimischen Scholle gerissen und ihn in die Welt gewiesen.

Bald zeigt auch der Compass sicher den Pfad auf dem Meere und die Schätze fremder Zonen gestalten den deutschen Markt.

Zugleich bewaffnen Schiesspulver und Buchdruck dem Einzelnen gegenüber die Masse, hier im geistigen dort im leiblichen Kampfe, und die so bewaffnete Masse wird allmählich zu einer gebietenden Macht.

Während Kaiser Max, dem modernen Staate zusteuern, für Deutschland Landfrieden gebietet und das Reichskammergericht einrichtet, steigt aus Dante's öder Salzflut mit ihrem einsamen Berge der Läuterung ein neues Festland empor, dessen reicher Besitz an edlen Metallen der deutschen Naturalwirtschaft und ihrem Feudal-System für immer den Boden entzieht.

Unterdessen war auch in Deutschland zu Prag die erste Hochschule entstanden (1347).

Schon Barbarossa hatte (1158) den Scholaren ein eigenes

*) Schon am Ende des dreizehnten Jahrhunderts haben Dortrecht und Brüssel wirkliche Stadtschulen.

Recht verliehen (*Authentica habita*) und ihnen Schutz gewährt auf ihren Fahrten zwischen der Heimat und Italien, wo Kirchenschulen und Laienschulen neben einander blühten.

Bereits am Ende des zwölften Jahrhunderts schloss sich das freie Wissenschaftsleben Bologna's zu einer freien juristischen Universität*) zusammen und bald folgten Perugia, Florenz u. A., während sich das reiche Wissenschaftsleben von Paris zu einer theologischen Universität einte, welche sich bald (Prüfungs-Ordnung von 1213) zur *universitas* der vier Facultäten entwickelte.

Zugleich gründet Friedrich II. die erste fürstliche Universität „Neapel“ (1224) und in Spanien folgen Palencia, Salamanca u. A.

Als päpstlich-kaiserliche Stiftung entsteht in Deutschland zuerst die Universität Prag, in deren Urkunde es heisst: „auf dass unsere getreuen Unterthanen, welche es nach der Frucht der Wissenschaft unaufhörlich hungert, im Lande den Tisch des Mahles finden, und es für überflüssig achten, Wissenschaft suchend, den Erdkreis zu umgehen, fremde Völker aufzusuchen oder in auswärtigen Ländern zu betteln, vielmehr es für rühmlich halten, Fremde zur Süfsigkeit des Geruches und zu dankbarer Theilnehmung herbeizuziehen.“

Die grosse Reihe deutscher Universitäts-Gründungen, welche bis zur Reformation folgt, steht im allgemeinen**) durchaus unter demselben Zeichen: auf deutsch-christlichem Grunde soll der Brunnen des Lebens gegraben werden, aus dem Fremde und Heimische „das Wasser tröstlicher und heilsamer Weisheit zur Erlöschung des verderblichen Feuers menschlicher Unvernunft und Blindheit“ trinken.***)

Mit dem Stiftungsbriefe (Kaiser Max) der Universität Wittenberg (1502), welche mit der Frankfurter Hochschule (1506) die der deutschen Reformation vorangehenden Gründungen abschliesst, erhält ein neuer Gedanke seine rechtliche Be-

*) *universitas scholarium*, nicht etwa „*universitas litterarum*.“

**) Nur Ingolstadt (Pius II.) hat den Treueid gegen den Papst bei der Promotion.

***) Aus der Freiburger Stiftungs-Urkunde.

gründung: die Pflege der Wissenschaft und der Kunst wird hier als Aufgabe des Staates bezeichnet, die Universität soll für das weltliche Regiment und für die Lösung aller Kultur-Aufgaben geeignete Kräfte ausbilden.

Der Begriff des antiken Staates beginnt mit der Idee der „civitas dei“ zu ringen, ein Kampf, in dem „der moderne Staat“ geboren wird, welcher, die Religion beschützend und pflegend, nicht der Stütze der Kirche bedarf, sondern der Stütze des Rechtes.

Es ist die Zeit, in welcher jenseit der Alpen Machiavelli sein Buch „Il principe“ (1515) an Lorenzo dei Medici richtet, während die Städte überall in der Ordnung ihrer inneren Verwaltung schon den modernen Staat vorbereiten.

Der alten Roma Staats- und Kriegs-Kunst wird wieder bewundert — die lateinische Kirchensprache hat ihre Mutter von den Toten erweckt und lässt sie künden, was sie selbst erlebte.

Am Ende des vierzehnten Jahrhunderts war das Griechische auch in Deutschland eingedrungen und zwar an den beiden Kulturpforten, im Süden und im Westen, und am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts erscheinen fast überall an den deutschen Universitäten die Lehrstühle für Poesie und Eloquenz (Freiburg 1471 u. s. w.), ein Zeichen, dass auch hier die Scholastik dem Humanismus zu weichen beginnt.

Die Kultur der Griechen und Römer fängt an für die Deutschen einen „selbständigen“ Wert zu bekommen und eine dunkle Ahnung der Griechen-Schönheit, welche sich ja auch im „Latein“ der klassischen Periode, freilich nur trübe, spiegelt, dämmert ihnen langsam auf.

Der Humanismus ist die natürliche Entwicklung der Scholastik und gerade darum stehen die aufstrebenden Humanisten mit den Epigonen der grossen scholastischen Periode in stetem Kampfe.

Die Scholastik, welche ein wissenschaftliches System des Glaubens aufbauen wollte, hatte im Nominalismus, sich hier mit dem Subjectivismus der deutschen Mystik berührend, den Bruch zwischen Glauben und Wissen vollzogen und damit war dem Wissen die „Welt“ zugewiesen, dem Glauben das „Reich Gottes.“

Die Kirche vermochte die Wissenschaft, welche sie zu ihrem Dienste herangezogen hatte, nicht wieder zu ersticken und musste sie nun ihre weltlichen Pfade wandeln lassen. Vor allem aber vermochte es die Kirche nicht zu verhindern, dass diese Wissenschaft, bevor sie die weltlichen Pfade beschrift, noch einmal einen Versuch machte, dem Glauben zu dienen, indem sie das „Reich Gottes“ an der Quelle suchte, wo Gott selbst es geoffenbart hatte. Wenn die Wissenschaft, welche im Dienste der Kirche eine Macht geworden war, auf diesem Gange die Überzeugung der deutschen Mystiker bestätigte, welche „im Innern des einzelnen Menschen“ die göttliche Quelle rauschen hörten, so war das Schicksal der Kirche auf deutschem Boden besiegelt: die Bibel musste für den Laien als Lehrerin an die Stelle der Kirche treten.

Schon Eckhart hatte gelehrt: Ein einiger anblick zu verstand der blossheit, die Gott ist, der einiget die sel mer zu gotte, denn sie geeinigt möchte werden von allen den Werken, die die heilige Christenheit gewürcket von aussen.

Wie konnte der Einzelne diese Einigung besser erleben, als wenn er sich in die „Heilige Schrift“ versenkte, um dort dem Worte Gottes zu lauschen.

Um die Mitte des vierzehnten Jahrhunderts erschienen, von Böhmen ausgehend, zahlreiche deutsche Bibel-Übersetzungen und im Jahre 1466 wird die erste gedruckt.

Die Ansicht von der Rechtfertigung durch den Glauben, welche schon bei Marsilius (*defensor pacis*, 1324) greifbare Gestalt gewonnen hatte, verbreitet sich mehr und mehr und wird auf „deutschem“ Boden zur innigsten Überzeugung.

Hierin lag die Gefahr für die Kirche, nicht darin, dass man auch bei den Alten „Weisheit“ entdeckte: die Lehre vom „*λογος σπερματικος*“ findet sich schon bei Paulus vorgebildet, Vergilius und Aristoteles hatten bei Vielen in hohen Ehren gestanden, und in der Sixtina sehen wir das Hoffen und Harren der Völker seit Erschaffung der Welt in der gewaltigen Kunst-Gestaltung (Sibyllen u. Propheten) Michel Angelos.

Die Kirche hatte die Lehre vom Gottesreiche auf Erden, den Spuren Augustins folgend, tief und breit entwickelt, sie wollte ein Haus schaffen mit vielen Wohnungen, aber die Wohnungen, die sie den einzelnen Völkern anwies, entsprachen

nicht überall den heimischen Bedürfnissen: nicht die Macht der erstarkten Antike hat den Siegeslauf der Kirche gehemmt, sondern das alte Römerblut, welches in ihren Schöpfungen weiter lebte, der Hang zur Gesetzes-Gerechtigkeit, welcher dem Deutschtum so fremd ist.

Sie hatte die Zeiten von Avignon überwunden und war siegreich über Wicleff und Huss hinweggeschritten, aber grade das Konzil von Kostnitz zeigte, dass sie nicht die Kraft besass, die „causa reformationis“ ebenso zu führen wie die „causa fidei“ und die „causa unionis“.

Um die geforderten Reformen zu gewähren, hätte die Kirche die Glaubens-Gerechtigkeit über die Werk-Gerechtigkeit erheben, damit aber ihr ganzes hierarchisches System verneinen müssen: das durfte sie nicht.

Es ist bezeichnend, dass die Reform auf jenem Konzile durch die Romanen verhindert wurde und dass die Verhandlungen mit drei „nationalen“ Konkordaten schliessen, für Romanen, Deutsche und Engländer,

Dem deutsch-christlichen Bewusstsein von der inneren Quelle der Rechtfertigung schuf Luther vor allem die rechtliche Grundlage.

Wie er von den äusseren Schichten der Werke bohrend tiefer und tiefer schritt, bis ihm im Glauben die Quelle sprudelte, so ging er auch von den äusseren Schichten der Tradition tiefer und tiefer, bis ihm in der Bibel die Quelle floss.

Das hatte schon mancher vor ihm gethan — seine Grösse liegt in der zähen Energie, mit der er die Einsicht zur That gestaltete.

Diese That war aber nur möglich durch eine völlig neue*) Bestimmung der Kirche.

Die Laien-Kirche, in welcher jeder im Verkehr mit seinem Gott das Heil erlangen kann, durfte die theoretische Welt-Vereinigung der Priester-Kirche nicht aufrecht erhalten, sie musste die Welt frei geben.

Die selbstständige Wertung des Diesseits, welche auf den Kreuzesfahrten zum Siege gekommen, wird in der neuen Kirche „grundsätzlich“ gebilligt.

*) Die altchristlichen Gemeinden bildeten keine „Kirche“.

Die deutsche Bibel, die Luther schafft, wird zum Volksbuch — und im Jahre 1527 erscheint die deutsche Grammatik von Ikelsamer.

Freilich die Humanisten Deutschlands wurden durch Luther nicht zu deutschen Humanisten, nur einer steht unerschrocken neben ihm, den Sinn der deutsch-christlichen Kultur begreifend, Ulrich v. Hutten.*)

Das Lateinische bleibt die Muttersprache der Gelehrten, die sich auch weiter ihres deutschen Namens schämen, dafür aber wird der Strom der deutschen Predigt breiter und breiter und das deutsche Kirchenlied tönt voller und voller.

Bald zeigen Hans Sachs**) und Jakob Böhme, auf die Zukunftweisend, die ideale Seite des deutsch-christlichen Bürgertums an und auch die deutsche Musik wird eine selbständige Macht.

Die römische Kirche sah zu spät ein, dass auch sie grundsätzlich vor allem die Zerknirschung des Herzens gefordert hatte, und dass ihre grossen Helden-Gestalten, ein Franz von Assisi und eine Elisabeth von Thüringen gerade davon Zeugnis abgelegt, sie konnte das Werk der deutschen Reformation nicht hindern, aber sie gewann durch diese Bewegung neue Kraft.

Bald wetteiferten Protestanten und Jesuiten in der Gründung von Schulen und in der Lösung weltlicher Kultur-Aufgaben, im Dienste ihrer Kirchen — und förderten dabei die Fürstenmacht und damit mittelbar auch den „modernen“ Staat.

Aus der Jesuiten-Schule zu la Flèche geht Descartes hervor, der Philosoph der Reformation, welcher auch in seiner Muttersprache zu schreiben wagte, den Spuren von Petrus Ramus folgend.

In deutschen Kriegsdiensten im Winterlager zu Neuburg kämpft er den Kampf von Altem und Neuem durch: ein gelegentliches Wort Augustins wird ihm die Grundlage seines Systems, mit dem er Kant die Wege ebnet.***)

*) Vgl. sein Bild bei C. F. Meyer.

**) Vgl. sein Bild bei Goethe.

***) Wie nahe das Problem Descartes ursprünglich dem Kant'schen Probleme steht, hat Natorp gezeigt. Vgl. Descartes' Erkenntnistheorie. Marburg, 1882.

Mit seinem „Cogito“ giebt Descartes, die deutsche Mystik ergänzend, dem „Ich“ die zentrale Stellung im Reiche des Geistes, welche der Mensch für sich und seine Erde im Welt-system gefordert hatte. Während die Lehre des Kopernicus weitere und weitere Kreise ergreift und Keplers Geist erweckt, und während Galilei, den Spuren Leonardos folgend, zugleich mit Descartes an den Grundlagen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung arbeitet, rast über die deutschen Gauen der thränenreiche Krieg der dreissig Jahre hin und vernichtet die heimische Kultur.

Mit wie bitterem Empfinden wir auch dieser Zeit gedenken müssen, auch sie war nicht vergebens für die weitere Entwicklung unseres Volkes.

Die Versuche, auch nach dem Westphälischen Frieden das Lateinische als Muttersprache der Gelehrten zu retten, sind vergeblich und mit diesem Misslingen scheint freilich das Schicksal der deutschen Kultur besiegelt, aber der Acker, den der Kriegspflug zerwühlt hatte, brachte eine ganz neue Frucht.

Schon während der böhmischen Wirren erscheint (1618) der „Aristarchus“ des Studenten Opitz und bald (1624) folgt dem ersten Pfeile ein zweiter „das Buch von der deutschen Poeterei“. Bald zeigen Palmen- und Blumen-Orden und die schlesischen Dichterschulen, wenn auch oft recht unbeholfen, das neue Leben an und Volks- und Kirchenlied klingen kräftig mit und die deutsche Musik erstarkt mehr und mehr. Gleichzeitig stellt der edle Comenius sein scharfes Denken und sein volles Herz ganz in den Dienst der Erziehung, und verteidigt vor allem den Gedanken einer allgemeinen heimischen Volksschule, auf welcher sich das gesamte höhere Schulwesen aufbauen soll.

Die protestantischen Universitäten hatten vor allem Burgen der neuen Lehre sein sollen und auch das Griechische hatten sie fast nur wegen des Studiums des neuen Testaments eingeführt, auch auf ihnen waren die Wissenschaften lediglich „Dienerinnen der Kirche Gottes“ und das Lateinische war ihre Sprache.

Die Unmöglichkeit, die alten Grundlagen nach dem Kriege wieder zu gewinnen, führt allmählich dazu, dass man sich aus der Enge der Stiftungs-Urkunden löst, hatten doch

die grossen Männer der neu aufkeimenden Wissenschaft fast Alle ausserhalb der Universitäten gestanden.

Um die Mitte des Jahrhunderts gestalten sich die Lateinschulen zu Gymnasien aus und dadurch wird die Artistenfakultät entlastet, so dass sie sich nun der Wissenschaft zuwenden kann.

Die neue Gründung (1694) des brandenburgisch-preussischen Fürstenhauses, die Universität Halle, bezeichnet zum ersten Male deutlich das Ziel der modernen Hochschule. Sie ist frei von dem Drucke einer bestimmten Vergangenheit und wird getragen von dem neuen Geiste des Pietismus, in dem sich die alte deutsche Mystik erneuerte.

Mit Leibniz wird die Philosophie auf deutschem Boden heimisch und Thomasius wagt, dem Beispiele der Franzosen folgend, in der Muttersprache (1687) zu denken und zu schreiben.

Das Französische ringt mit dem Lateinischen siegreich um die Palme der Weltsprache und zum zweiten Male geht von Frankreich eine segensreiche Befruchtung unseres Kulturbodens aus, der bald auch englischen Samen in sich aufnimmt.

Die Gefahr, dem fremden Einflusse zu unterliegen, zieht vorüber: der Sonnenkönig konnte unser Land zertreten, aber sein „Zeitalter“ vermochte nicht, die Seele unseres Volkes zu knechten.

Das Gestirn Klopstock's geht auf, in demselben Augenblicke, in dem das erstarkte Preussen in die Reihe der Grossmächte eintritt (1748). Der Zukunft wird ihre Aufgabe gestellt: in antiker Formung klingt aus tiefem Herzen deutsch-christlicher Sang, und ein deutsches Schwert, das der römischen Weihe entbehrt, rüstet sich zur befreienden That.

Winkelman, Herder und Lessing bahnen den Weg für unsere Grossen, während Wieland die heimische Sprache auch zu weltmännischer Grazie zu erziehen weiss.

An der fernen Ostgrenze deutscher Kultur erhebt sich der Mann, der den klaffenden Gegensatz, welcher sich einst zwischen Thomas von Aquino (intellectus) und Duns Scotus (voluntas) auf-

*) Vgl. hierzu Koldewey, „Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt, Braunschweig 1895“ und dazu meine Besprechung im Pädagogischen Archiv, Februar 1896.

gethan, auf der Grundlage des Descartes'schen Principes überbrückt: „Immanuel Kant, der Weltweise von Königsberg“.

Franke's Pietismus und die Philosophie Wolf's stehen an seinem Lebenspfade und bestimmen sein Werk.

Er weist der Erkenntnis des Wissens das Diesseits zu, das Jenseits der Erkenntnis des Glaubens und vermag es, Wissens-Gewissheit und Glaubens-Gewissheit auf einem Grunde zu einen.*)

Von Kant vor allem geht jene sittliche Kräftigung des Preussentums aus, die in den Freiheitskriegen Deutschlands Rettung wird.

Er lehrte jenen echten Idealismus, der in festem Glaubensgrunde wurzelnd zu erlösenden Thaten leitet, und diesen Idealismus lehren mit ihm Goethe und Schiller, indem sie das künstlerische Erbe der Renaissance zu heimischem Besitze machen.

Aus der Kant-Goethe-Schiller'schen Epoche hat die deutsche Volksseele jene Heilkraft gewonnen, welche sie für die vielgestaltigen und umfassenden Aufgaben der Folgezeit befähigte.

Die innere Einheit des Deutschtums, welche durch jenen Idealismus begründet wurde, ringt bald kräftig nach äusserer Gestaltung: „Es ist der Geist, der sich den Körper baut“.**)

Wir müssen es als einen jener bedeutenden „Zufälle“ in der Weltgeschichte ansehen, dass auf dem Konzile, auf welchem die römische Kirche ihre Ohnmacht zur Reformation aus sich heraus bekennen musste, aus dem Herzen Deutschlands jenes kräftige Herrschergeschlecht entsandt wurde, welches mit der Annahme der Reformation die entlegenen Gebiete deutscher Kultur zu einem neuen Horte des Deutschtums machen sollte.

Der grosse Kurfürst erkennt diese Aufgabe mit klarem Blicke, der grosse König schafft die Bedingungen ihrer Lösung und zwischen beiden steht der Mann, der den Kurhut mit der Königskrone zu vertauschen wagt, als der Schöpfer der ersten modernen Universität und als Begründer der Akademie der Kunst und der Sozietät der Wissenschaften zu Berlin.

*) Vgl. meine Abhandlung „Kant . . . und kein Ende?“ im Jahresberichte des Herzoglichen Neuen Gymnasiums zu Braunschweig, 1894.

**) Schiller, Wallensteins Tod 3,13.

Der „deutsche Fürstenbund“, welchen Friedrich der Grosse noch kurz vor seinem Tode schafft, um den „Uebergriffen des Kaisers“ entgegenzutreten, weist deutlich auf den neuen Schwerpunkt des Deutschtums hin, während der Kaiser, dem der Angriff gilt, der edle Joseph sich in verzehrendem Drange vergeblich abmüht, die trägen Massen der Vergangenheit zu bewegen und aus ihnen Neues zu gestalten. Der Kampf gegen Klerus und Adel, in dem Josephs Kraft erlahmte, entbrannte von neuem auf Frankreichs Boden: das Bürgertum fordert seine Rechte und zwingt den Fürstenstaat der Renaissance an das feste Gerüst einer Verfassung.

Bald überschwemmen Frankreichs Heere, dem Siegeszug des Verfassungs-Staates den Weg bereitend, fast ganz Europa und unter dem Drucke fremder Gewalten erliegt auch das alte heilige römische Reich deutscher Nation.

In vielverschlungenen Windungen führen aus dieser Tiefe die Pfade aufwärts, auf denen die einzelnen deutschen Stämme den Gang zum neuen Reiche machen.

Im heiligen Einheits-Kriege wird der deutsche Idealismus zur gestaltenden That,*) obwohl die Schatten der zerrissenen Vergangenheit noch einmal drohend aus ihrem nebeligen Reiche emporsteigen.

Baierns edler Fürstenspross, in dessen hohem Geiste sich Richard Wagners deutsch-christlicher Genius spiegelt, bietet, allen ultramontanen Verlockungen trotzend, dem greisen Preussenkönige neidlos die neue Krone**) und bald neigen sich zu Versailles, im Zauberschlosse des Sonnenkönigs wiederum die Fahnen der deutschen Stämme vor einem deutschen Kaiser.

Dem neuen Friedens-Reiche ist eine schöne und hohe, aber schwere Aufgabe gestellt: es hat auch die Herrschaft geerbt, welche die römische Kirche einst auf deutschem Boden besessen, und mit dieser Herrschaft sind ihm grosse Verpflichtungen auferlegt.

*) Vgl. hierzu meine Festrede auf dem Kommerse der Sedan-Jubelfeier der Stadt Braunschweig 1895. (Braunschweiger Tageblatt vom 3. IX und Braunschweiger Landeszeitung vom 4. IX).

**) Vgl. hierzu Stewart Chamberlains „Richard Wagner“, München 1896. S. 77 u. f. Was die preussische Diplomatie mit der Umgebung des Königs zu verhandeln hatte, ist eine Sache für sich.

In seiner Kindheit ward das deutsche Volk der kraftvollen römischen Kirche zur Erziehung übergeben und es liess sich willig erziehen. Es wuchs heran und seine Lehrerin alterte: nun hatte es jenen tieftragischen Konflikt durchzukämpfen, der einem seelenvollen Gemüte nicht erspart wird, wenn die Schützer seiner Jugend seine erwachende Selbständigkeit nicht liebend begreifen.

Wie weit sollte es der Hand der Erzieherin folgen, wie weit sollte es die Ziele seiner Eigenart derem Drucke gegenüber wahren?

In der Reformation, welche dem Diesseits seine Rechte wiedergiebt, ohne doch dabei die Rechte des Jenseits zu verletzen, wird diese Frage entschieden.

Ist diese Entscheidung anzuerkennen?

In die hellenistisch-römische Kultur mit ihrer starken Schätzung des Diesseits war das Christentum eingetreten, vor allem „Reue“ fordernd, weil das Reich Gottes nahe herangekommen sei!

Diese Forderung erging an „jedes“ Menschenherz ohne Unterschied der Nation, ohne Unterschied des Standes und des Besitzes, ohne Unterschied des Geschlechtes: es war eine allgemein-menschliche Forderung, deren Erfüllung jeden zum Bürger des Liebesreiches weihte.

Freilich hatten auch die nachgeborenen Sprossen des griechischen Philosophen-Geistes, die stoische Schule und die Gemeinde Epicurs in ahnender Voraussicht die Ideen des Allgemein-Menschlichen zu fassen gesucht, um durch dieselbe die sieche Ethik neu zu beleben, aber der Gedanke an ein allgemeines Menschentum war so, wie ihn diese hellenistisch-römische Philosophie darbot, für die alte Welt nur der kalte Widerschein ihrer untergehenden Kultur-Sonne, nicht die belebende Sonne eines neuen Tages. Nicht die Wahrheit, welche in den Köpfen der Weisen als ein blasser Schemen der Abstraktion kraftlos dahinflattert, ist das Treibende in der Völkergeschichte, vorwärts führt nur das lebensvolle Ideal, das sich dem Weisen wie ungesucht enthüllt und ihm zugleich eine Anschauung aufzwingt, die sich auch in ungeschulten Seelen zu spiegeln vermag. Wie konnten Stoiker und Epikuräer die Propheten eines solchen Ideals für das Römerreich sein, in welchem die kleine

Schaar der übermässig Besitzenden der ungezählten Menge der Armen und Sklaven hart gegenübertrat, während zwischen Beiden einsam und unbegriffen der Weise stand, er allein fremd dem allgemeinen Doppel-Taumel des Lasters und der Mysterien, in denen sich die übrige Welt berauschte?*)

Der neue Tag brach an: das lebenspendende Ideal, um das die anderen Weisen vergeblich gerungen, erschien dem Manne von Tarsus und trieb ihn, im Dienste seines Heilands, hinein in die allgemeine Zerrissenheit und bald folgten ihm Andere in gleichem Dienste. Da erklang in mächtigen Tönen jene herzenrührende und geisterhebende Lehre vom Reiche, das nicht von dieser Welt ist, von jenem Reiche, in dem die Letzten hier einst die Ersten sein werden, den geistig Armen und leiblich Entbehrenden wurde das Evangelium gepredigt.

Die enterbten Glieder der Menschheit jauchzten der frohen Botschaft zu, die ihnen geworden, und die Überklugen und Überreichen enterbten sich selbst, sie gaben ihre Weisheit dahin und liessen ihre Schätze fahren, um Teil zu haben am Reiche Gottes, dessen Flamme die unbeugsame Gesetzes-Gerechtigkeit der Juden und das harte Rechts-Gefühl der Römer verzehrte, die erstarrte Weisheit der Griechen aber zu neuem Leben erweckte, allerdings zunächst zu einem Leben von enger Begrenzung.

Die ersten Christen-Geschlechter waren weltmüde, wie die Griechen und Römer, aber sie waren himmelsfreudig: den Heiden graute es vor diesen Menschen, welche das verlangende Auge brennend auf die Idealwelt des Jenseits geheftet dahingingen in werkthätiger Nächstenliebe und im Hasse und in der Verachtung gegen Alles, was sonst der Menschheit theuer gewesen. Diese Heftigkeit und Festigkeit, mit der die ersten Christen-Geschlechter jeden Anteil am römischen Staatsleben zurückwiesen, um ihre Seelen nicht zu beflecken, diese zähe Energie der Entsagung allem Irdischen gegenüber in der Hoffnung auf das kommende Gottesreich, diese Selbstgenügsamkeit im Hinblick auf das ewige Heil hat die neue Religion auf den Trümmern der Römerwelt gebietend emporgetragen.

Dieser altchristliche Zug der weltflüchtigen Askese Allem

*) Vgl. Langes Geschichte des Materialismus, Bd. I, 2, Nr. 1.

gegenüber, was die antike Menschheit in ihren besseren Tagen beseeligt hatte, gegenüber der Ehe, der Familie, dem Staate, gegenüber der Arbeit und dem privaten Eigentume, gegenüber Kunst und Wissenschaft, dieser Zug weltflüchtiger Askese, durch welchen das Christentum sich äusserlich von der antiken Welt mit schneidender Schärfe schied, bestimmte jenes System des christlichen Romanismus, welches in der römischen Kirche zu äusserer Gestaltung schritt.

Die alte Roma hat sich in ihrem Untergange gerächt: sie gab dem neuen Rom, über welchem die päpstliche Thiara blinkt, als verderbliches Erbe jene siegende Staatskunst, mit der sie den im Kampfe besiegten Erdkreis umklammert und umstrickt hatte.

Der weltentsagende Hauch der altchristlichen „Bekenner“ verwandelte sich für die römische „Kirche“ in das brennende Verlangen nach Welt-Beherrschung.*)

Die Weltmacht der Kirche erscheint dabei nicht als ein Abfall von der Weltflucht der ersten Christen**), vorausgesetzt dass man deren dem Diesseits entsagenden Gemeinden überhaupt das Recht zuspricht, zu einer umfassenden Kirchen-Gestaltung zu schreiten: die irdischen Dinge liessen sich wohl verachten, aber nicht vernichten und darum wurde die Kirche, wenn jeder Einzelne auf sie verzichtete, deren natürlicher Besitzer.

Wenn die römische Kirche ihr Ziel nicht erreichte, den Erdkreis in einen Gottes-Staat nach ihrem Wunsche und Willen zu verwandeln, so lag dies einmal an dem Widerstande aller der Kräfte und Massen, welche vernichtet oder verwandelt werden sollten und dann an der Rückwirkung des Kirchen-Besitzes auf den Geist der Kirche, welcher sich mit der steigenden Macht mehr und mehr verweltlichte und schliesslich „aussen“ suchte und forderte, was nur „innen“ zu finden und zu geben war.

*) Man denke z. B. daran, dass der mächtigste Papst das bedeutende Werk „de contemptu mundi“ geschrieben hat.

**) Vgl. hierzu v. Eicken, Geschichte und System der mittelalterlichen Weltanschauung, 1887, Stuttgart. Auch an dieser Stelle möchte ich auf dieses bedeutende Werk noch besonders aufmerksam machen.

Gegen diese Wendung im Leben der römischen Kirche hat der deutsche Geist protestiert, am kräftigsten in Deutschland selbst, aber hier nicht allein, war ja doch durch die Völkerwanderung fast in alle Gebiete des alten Römerreiches und darüber hinaus germanisches Blut getragen worden, welches in der Folgezeit trotz aller Mischung seinen Ursprung nicht verleugnen konnte. *)

In seiner eignen Tiefe hörte der deutsch-christliche Geist die Quelle des Heiles rauschen, welche aus dem Jenseits quillt, und darum durfte und musste er die Welt da draussen freigeben: das Recht des Irdischen, dargestellt durch Ehe, Familie und Staat, durch Arbeit und Eigentum, durch Kunst und Wissenschaft wurde im Protestantismus wieder „grundsätzlich“ anerkannt, wie im Altertume, aber doch in ganz anderem Sinne.

In der Apologie zur augsburgischen Konfession heisst es: „Dieser ganze Punkt von dem Unterschiede des Reiches Christi und des bürgerlichen Reiches ist durch die Schriften der Unseren mit Nutzen dahin erläutert worden, dass das Reich Christi geistlich ist, d. h. im Herzen die Erkenntnis Gottes, die Furcht Gottes und den Glauben, die ewige Gerechtigkeit und das ewige Leben beginnen macht, inzwischen lässt es uns draussen uns der gesetzlichen und staatlichen Ordnungen der Völker bedienen, unter denen wir leben, gerade wie es der Arzneikunst, der Baukunst oder der Speise, des Trankes und der Luft uns bedienen lässt.“

Der deutsche Protest gegen die römische „Deduction aus der Idee des Gottes-Staates“ und gegen deren praktische Verwertungen stellte zugleich die Forderung, dass der Geist des Christentums alles Irdische weihen solle.

Römisch-christlich ist es „im Vertrauen auf den Besitz der göttlichen Wahrheit die Welt zu meistern“, deutsch-christlich ist es „in gewissenhafter Erfüllung der irdischen Pflichten nach dem Reiche Gottes zu ringen“.

Diese deutsch-christliche Auffassung hat seit der deutschen Reformation immer weitere Kreise ergriffen und herrscht tatsächlich auch in den Kulturländern, wo sie nicht zu Rechte

*) Man denke z. B. an Michel Angelo.

besteht, sie ist fast überall die Bedingung des modernen Staates geworden.

Darum hat nun umgekehrt der moderne Staat vor allem die Pflicht, wirklich ein christlicher Staat zu werden, und zwar ganz im besonderen, wenn er wie unser neues Reich auf seinem Herrschafts-Gebiete der Erbe einer Kirche ist, welche den Grund zu dessen Kultur gelegt hat. Auch das staatliche Leben muss seine Nahrung aus jenem Glauben ziehen, der den Wert „jeder“ Menschenseele anerkennend, rastlos zum Liebeswerke treibt: der Rechts-Staat muss zu einem rechtlich begründeten Kultur-Staate werden d. h. er muss auf gesetzlicher Grundlage überall jene höchste Kultur zu fördern suchen, welche „deutsch-christlich“ ist.

Dass man sich im neuen Friedensreiche freudig zu diesem Grundsatz bekannt hat, wird stets als wahrhaft grosse That gelten dürfen, mag auch die Durchführung des „praktischen Christentums“ nur langsam weiter schreiten. *)

Diese Entwicklung wird durch die Glaubens-Spaltung im Reiche zwar gehemmt, aber nicht unmöglich gemacht, mag auch der Wunsch nach einer deutsch-christlichen Kirche von nationaler Begrenzung niemals zur That werden.

Sieht man von dem kirchenpolitischen Standpunkte ab, so ist ja die Übereinstimmung zwischen römisch-christlicher und deutsch-christlicher Lebens-Auffassung bei uns zu Lande eine ziemlich weitgehende; schon Berthold von Regensburg predigte: „Wan also diu geloube ubbik ist ane guotin werch, also sint diu guoten werch nicht ane rechte geloube“.

Darum ist auch die deutsche Reformation, die so belebend auf die römische Kirche gewirkt hat, wenn man sie nach ihrem Ergebnisse und nicht nach ihrer Quelle beurteilt, im wesentlichen eine Umkehrung des kirchenpolitischen Standpunkts. **)

Dass diese Umkehrung durch die Macht der römischen

*) Vgl. Dazu auch die Unterhaltung unseres Kaisers mit dem italienischen Nationalökonomem Luigi Lazzati im April 1896.

**) Das frische Leben, welches die römische Kirche in der Gegenwart auszeichnet, lehnt sich ganz besonders an Thomas v. Aquino an, der die grundsätzliche Betonung des römischen Standpunkts mit einer weitgehenden Anerkennung aller irdischen Mächte in der geschicktesten Weise zu vereinen wusste.

Kirche jemals wieder aufgehoben wird, darf wohl als ausgeschlossen gelten: die deutsch-christliche Auffassung von Staat und Kirche ist schon gegenwärtig überall fast thatsächlich Siegerin.

In diesem Siege hat das Deutschtum den Romanen zurückgezahlt, was es an kulturellen Gütern von ihnen empfangen hat.

Die Kraft zu diesem Siege ist aber aus jenem tiefinnerlichen Glauben geflossen, den schon das Blütenalter unserer mittelalterlichen Dichtung getragen hat.

Mit diesem Glauben steht und fällt die deutsch-christliche Kultur.

Ist aber für diesen Glauben in unseren Tagen überhaupt noch Platz vorhanden?

Hat die Wissenschaft nicht Alles in Besitz genommen? Paul Bourget, einer der vornehmsten und besonnensten Prediger der Revanche, hat erst vor kurzem das junge Frankreich auf diesen deutschen Glauben verwiesen in seinem Werke „Le disciple“.

In dessen Vorworte sagt er von seinen Altersgenossen:

Tout jeunes que nous fussions alors, nous savions, pour l'avoir appris dans nos Maîtres — et ce fut leur meilleur enseignement — que les triomphes et les défaites du dehors traduisent les qualités et les insuffisances du dedans; — nous savions que la résurrection de l'Allemagne au début du siècle a été avant tout une œuvre d'âme.

Den Jüngling der Gegenwart aber fragt er:

As-tu de l'Idéal, mon frère, plus d'Idéal que nous — de la foi, plus de foi que nous — de l'espérance, plus d'espérance que nous?

Für diesen Jüngling hat er sein Buch geschrieben, meisterhafte Seelen-Gemälde im Rahmen einer einfachen, traurigen Geschichte.

Diese Geschichte macht uns mit Adrien Sixte bekannt, einem Philosophen, der in jeder Faser seines Wesens „exakt“ geworden ist.

Man verschlingt seine Werke „Psychologie de Dieu“ u. a., in welchen der letzte Rest jeder metaphysischen Täuschung in ein reines Nichts verflüchtigt ist, während der Verfasser selbst weltfremd und glaubenslos bescheiden für sich dahinlebt. Ein

Schüler seiner Werke, der den Meister noch an Voraussetzungslosigkeit und an unerbittlicher Logik übertrifft, zieht daraus die Folgerungen für die Praxis des Lebens und wird dabei zum Verbrecher, nicht vor dem Gerichte, aber vor dem Sittengesetz.

Eine rächende Kugel macht seinem verfehlten Leben ein Ende.

Nun sitzt Adrien Sixte mit der verlassenen und gebrochenen Mutter seines Schülers an dessen Todtenbette, . . et pour la première fois, sentant sa pensée impuissante à le soutenir, cet analyste presque inhumain à force de logique s'humiliait, s'inclinait, s'abîmait devant le mystère impénétrable de la destinée.

Erinnerungen der Kindheit tauchen in dem Haupte des weltfremden und glaubenslosen Philosophen auf und mischen sich mit Gedanken aus Pascals „Mystère de Jésus“ — et quand la mère se releva, elle put le voir qui pleurait.

Ist dieses Bild richtig gezeichnet? X

Die deutsche Wissenschaft hat sich seit der Gründung der Universität Halle mächtig entwickelt: die philologisch-historische und die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung unserer Tage mit ihren weiten Verwendungs-Gebieten bezeichnen die beiden Ziele dieser Entwicklung, welche durch die deutsche Philosophie unter sich und zugleich mit der deutschen Kunst zu inniger Einheit verbunden werden.

Diese „Einheit“ ist unserer „besonderer“ Besitz, der Glanz der Wissenschaft strahlt auch bei andern Völkern.

Seit Immanuel Kant beginnt die Philosophie als Wissenschaft. Weil aber die Philosophie auf ihrem Gange als Wissenschaft an die Grenzen menschlicher Erkenntnis gelangt und doch ihre Aufgabe erfüllen will, nämlich alles einzelne und zerstreute Wissen der Menschen zum „Ganzen“ zu gestalten, so muss sie den Boden der Wissenschaft verlassen und zum Symbole greifen. *)

Damit tritt sie neben die Kunst und mit dieser in den Dienst der Religion, gleich ihr den Pfad in die Welt des Glaubensweisend, zu welcher der Eingang für Jeden in der eigenen Seele liegt.

*) Vgl. u. A. meine Abhandlung im Kosmos 1886, „Du Bois Weltbild im Rahmen einer modernen Scholastik“ und „Die Philosophie als descriptive Wissenschaft“, Braunschweig, 1882.

Auf diesen Eingang und auf diesen Pfad weist nun auch die Wissenschaft deutlich hin.

Ueber dem ideellen und dem materiellen Nutzen, welcher den beiden grossen Forschungs-Gebieten, welche man als Natur- und Geistes-Wissenschaft zu bezeichnen pflegt, überreichlich entquillt, steht ihr „höchster“ Kulturwert.

Worin besteht dieser?

Die philologisch-historische Wissenschaft hat zu dem Ergebnis geführt, dass der vollkommene Mensch an keiner Stelle der Geschichte zu finden ist, auch nicht unter den Griechen, und so bestätigt sie das Heilandswort: „Mein Reich ist nicht von dieser Welt.“ *)

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung hat Dantes Sphären zertrümmert und die ganze Welt der Zeitlichkeit in ihren Besitz gebracht und damit hat sie für das Wort der Schrift geworben: „Gott ist ein Geist; und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten.“ **)

So weisen sie Beide den Menschen über die Welt hinaus, die ihnen verfallen ist, damit er im Glauben jene andere Welt ergreife, welche dem Wissen verschlossen ist.

Je enger die Maschen werden, mit welchem die Wissenschaft Erscheinung an Erscheinung kettet, um so unabweisbarer befestigt sich die Überzeugung, dass es nur einen Punkt giebt, wo man diesem Netzwerke entrinnen kann, das eigene Ich: man muss in die Tiefe der eigenen Seele tauchen, um hinter die Oberfläche der Sinnenwelt zu kommen.

Dies ist schon lange deutsche Weisheit gewesen und sie stimmt gut zu dem Apostelworte***): *Βλεπομεν γαρ ἄρτι δι' ἑσοπτρου ἐν ἀνιγματι, τότε δε προσωπον προς προσωπον.*

Das hinter der „Wirklichkeit“ (Phänomena) die „Wahrheit“ (Noumenon) steht, haben uns Kant†) und Goethe und Schiller††) von neuem eindringlich gelehrt und Arthur Schopen-

*) Ev. Joh. 18, 36.

**) Ev. Joh. 4, 24.

***) Paul. Kor. I: 13, 12.

†) Die gegenwärtig zunehmenden Angriffe des Ultramontanismus auf Kant sind äusserst bezeichnend. Der jüngste ist Willmanns sogenannte Geschichte des Idealismus. Vgl. meine Besprechungen in der deutschen Litteratur-Zeitung 1895 u. 1896.

††) Vgl. das ausgezeichnete Werkchen von H. v. Stein „Die Ästhetik unserer Klassiker“, Leipzig bei Reclam.

hauer*) und Richard Wagner haben diese ehrwürdige Lehre wiederum bestätigt und bekräftigt.

Der gottbegnadete Genius schaut den Abglanz dieser Wahrheit in seiner Seele und sucht das Erschaute in der Wirklichkeit zu gestalten. So wird er zum „Lehrer im Ideal“.

Die Wirklichkeit aber ist der Wissenschaft geöffnet, der Philosophie als Wissenschaft und der Einzel-Forschung, als ein Feld für erhabene und fruchtbringende Thätigkeit.

Zwischen den hiermit bezeichneten Werten der Wissenschaft und deren höchstem Kulturwerte steht freilich noch ein anderer Wert der Wissenschaft: man spricht von dem „internationalen“ Gepräge der Wissenschaft und schreibt ihr die Kraft zu, mitzuwirken an der Einigung der Völker zu friedlicher Arbeit.

Für die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung ist dies unbedingt zuzugeben, hier ist die Erkenntnis dieselbe in Berlin und Paris und diese Gemeinsamkeit ist wirklich ein einigendes Band der Nationen.

Für die philologisch-geschichtliche Wissenschaft, welche auch die Eigenart des Dorfes und der Stadt, des Landstriches, des Stammes und des Volkes zu bestimmen und zu wahren hat, gilt jenes Urteil nur in beschränktem Masse.

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung hat aber auch die Bedingungen der wissenschaftlichen Technik geschaffen und diese wiederum hat den Handel in dem Masse gefördert, dass ein lebhafter Weltverkehr entstehen konnte.

Um dessen gewaltigem Organismus sein Nervensystem und seine Muskulatur zu geben, hat man unsern Erdball mit Drähten und Kabeln umspinnen, Land an Land durch das Netz der Schienenstränge gekettet und die Ozeane durch die schwimmenden Brücken der regelmässigen Dampferfahrten gangbar gemacht.

Hat dieser Weltverkehr die „Idee der Menschheit“, von der man so lange geträumt, ihrer Verwirklichung näher gebracht?

Gewiss, aber gerade dabei ist klarer und klarer geworden, welche hohe Bedeutung die „Nation“ innerhalb der „Menschheit“ behält: der friedliche Kampf um den Weltmarkt,

*) Dass diese Lehre in Schopenhauers metaphysischer Schluss-Dichtung eigentümlich verzerrt erscheint, darf natürlich nicht übersehen werden.

bei welchem die nationale geistige und körperliche Arbeit eingesetzt wird, ist überall entbrannt.

Gestützt von der Macht des beweglichen Kapitals haben Handel und Industrie vollbracht, was dem erobernden Schwerte und der römischen Kirche versagt war: sie haben damit begonnen, der Menschheit einen Körper zu schaffen.

Dieser Körper wächst fort und fort — die fast fieberhafte Thätigkeit, welche jetzt in bezug auf die Erforschung und Kultivierung Afrikas entfaltet wird, dient diesem Wachstum — und der Wechsel-Verkehr seiner einzelnen Glieder neigt mehr und mehr dazu, beständige Formen anzunehmen.

Der Siegeszug des beweglichen Kapitals hat den festen Unterschied der Stände fast verwischt, dafür aber den schwankenden Gegensatz zwischen Reich und Arm geschaffen.

Die Gesetze dieses schwankenden Gegensatzes (Sinken der Kapital-Rente u. s. w.) zu erforschen und die Bedingungen ihrer Wirksamkeit so zu bestimmen, dass Kapital-Bildung und Arbeits-Leistung in ein richtiges Verhältnis treten, ist eine der wichtigsten Aufgaben (Assoziations-Fragen u. s. w., progressive Einkommen-Steuer, Erbschafts-Steuer u. s. w., Arbeiter-Gesetze u. s. w.) unserer Zeit.

Diese Aufgabe ist allen Nationen gestellt, aber jede wird sie zunächst für sich behandeln müssen, mit Rücksicht auf ihre Stellung auf dem Weltmarkte.

Die Lösung dieser Aufgabe ist aber mitbedingt durch die Lösung einer anderen.

Gustav Schmoller sagt einmal: Der letzte Grund aller sozialen Gefahr liegt nicht in der Differenz der Besitz-, sondern der Bildungsgegensätze. Alle soziale Reform muss an diesem Punkte einsetzen. Sie muss die Lebenshaltung, den sittlichen Charakter, die Kenntnisse und Fähigkeiten der unteren Klassen heben.*)

Je mehr der feste Unterschied der Stände sich verwischt, um so grössere Bedeutung gewinnt die Erziehung jedes einzelnen Menschen.

Gerade die Zeit der sozialen Frage, in welcher das Internationale so stark betont wird, hat aber überall die kräftige

*) Vergl. meine Abhandlung „Die Oberrealschule vom Jahre 1892“ im Jahresberichte der Städtischen Oberrealschule zu Braunschweig, 1895 S. 26.

Entwicklung des nationalen Bewusstseins gebracht und damit die Einsicht geweckt, dass Jeder ein „Mensch seines Volkes“ ist.

Darum muss die Erziehung aller Glieder eines Volkes etwas Gemeinsames bieten und die feste Überzeugung von dieser Gemeinschaft muss den Einzelnen bereit machen, Opfer zu bringen für das Ganze.

Das Recht, als ein „Mensch“ behandelt zu werden und die Pflicht, als ein „Mensch“ zu handeln, bedingen sich gegenseitig — zunächst aber immer im Rahmen der nationalen Gemeinschaft.

„International“ ist dabei nur das Prinzip der Erziehung, welches den Menschen durch „Pflichten“ bindet, um ihn für „Rechte“ reif zu machen — und die Überzeugung, dass die „Idee der Menschheit“ nur verwirklicht werden kann in kräftigen, national-begrenzten und von ihrer Geschichte getragenen Staaten mit einheitlichen politischen und wirtschaftlichen Interessen — und die Hoffnung, dass in dem friedlichen Wettbewerbe der einzelnen Glieder eines Volkes und der einzelnen Glieder der Menschheit überall die Kraft gewonnen wird für die Aufgaben einer höchsten Kultur, welche allgemeinmenschlich ist, weil sie nicht auf der Erde entspringt.

Die „Wahrheit“ zu schauen und sie in der „Wirklichkeit“ zu spiegeln, ist nur dem gottbegnadeten Genius vergönnt, aber das Werk des Genius liebend zu verstehen und aus diesem Verständnisse heraus sich selbst und Anderen Erzieher zu werden, ist Manchem gegeben . . . und solche Erziehung ist höchste Kultur.

Um diese höchste Kultur, die gerade unserer Eigenart entspricht, beneidet uns Deutsche das Ausland, nicht um unsere Wissenschaft und um deren Verwendung.

In dieser Kultur liegen die starken Wurzeln unserer Kraft.

Darum ist uns das neue Friedens-Reich, in welchem zuerst das Prinzip der christlichen Nächstenliebe die starren Formen der antiken Rechts-Auffassung zu erwärmen und zu durchglühen begonnen hat, vor allem das starke Haus, dessen Mauern unsere Arbeit an dieser höchsten Kultur beschützen.

Um deren Aufgaben der heranwachsenden Jugend auf dem Grunde unserer Vergangenheit begreiflich zu machen, stellen wir „Religion, Deutsch und Geschichte“ in den

Mittelpunkt der Erziehung als deren humanistisches Kernstück, für die Volksschule sowohl wie auch für die höheren Schulen.

§ 2.

Das Erbe der Renaissance.

Dem Weltbürgertum des achtzehnten Jahrhunderts ist eine kräftige nationale Entwicklung gefolgt, in welcher wir Deutschen das reiche Erbe der Renaissance völlig zum Besitze erwarben, so dass es nun einen „Bestandteil“ unserer Kultur und nicht mehr deren „Massstab“ bildet.*)

„Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme“ das war die Losung, welche wiederum zu der Menschheit heiligem Ursprung zurückführte und Andacht für Alles weckte, was entweder diesem Ursprunge „zeitlich“ oder „innerlich“ nahe zu stehen schien.

Der alte Kampf von „*θεσει* und *φυσει*“ wurde in neuer Form lebendig, die Natur sollte über alle Satzung triumphieren: daher die Begeisterung für die Kunst der Alten, welche niemals künstlich, sondern stets natürlich gewesen zu sein schien, daher die Teilnahme für alle genialen Kraftmenschen, welche der gesellschaftlichen Ordnung spottend das natürliche Recht erzwingen wollten, daher die sentimentale Zerrissenheit und die sentimentale Zerflossenheit pantheistischer Anschauungen, bei welchen sich der Einzelne bald stolz vom All getragen fühlt und bald zerknirscht in seiner Kleinheit vergeht.

Das Ungewitter der französischen Revolution, welches am politischen Horizonte emporsteigt, ist nur ein Teil jener mächtigen Wolken, welche die ganze Zeit umlagernd jene schwüle Stimmung von Wetterleuchten und fernem Donner erzeugen, die man (wenn auch einem zufälligen Namen folgend) treffend als „Sturm und Drang“ zu bezeichnen pflegt.

„Vernunft wird Unsinn, Wohlthat Plage
Weh' dir, dass du ein Enkel bist.“

Dass sich Goethe und Schiller aus diesem Wirrwarr schwankender Gefühle zu den klaren Höhen der Goethe-Schiller'-

*) Inbezug auf den Gegensatz „Bestandteil“ und „Massstab“ vgl. Zöller, die Universitäten und technischen Hochschulen, Berlin 1891. S. 29.

schen Kunst emporarbeiteten und dass Kant, der grosse Lehrer unseres Volkes, den Begriff dieser Kunst, ohne sie selbst in ihrer Ausdehnung und in ihrer Tiefe zu kennen, zu entwickeln vermochte*), das ist das Zeichen für den Beginn einer neuen deutschen Kultur, welche die fruchtbaren Elemente des Ererbten dankbar in sich aufgenommen hat.

Je mehr sich Goethe und Schiller, von der Antike belehrt und erzogen, ihrer hohen Sendung bewusst wurden, um so mehr tritt bei ihnen die Wertschätzung des Altertums an die Stelle von dessen Überschätzung.

In dem geistigen Ringen jener grossen Übergangszeit war der Begriff „Entwicklung“ lebendig, vielleicht wieder lebendig geworden — fast gleichzeitig leitete er Winkelmann und Lessing und Herder auf dem Gebiete der Geisteswissenschaft und Wolff**) auf dem Gebiete der Naturwissenschaft zu Betrachtungen, welche das Gegenwärtige als Ziel des Vergangenen bestimmten.

Mit dieser Auffassung ist der Begriff eines absoluten Wertes des Altertums unvereinbar, es bekommt einen geschichtlichen Wert.

Dies musste früher oder später erkannt werden, von den wenigen Grossen zuerst, nachher von den vielen Kleinen.

In Schillers Antrittsrede (26. Mai 1789), deren grundlegende Bedeutung für die Geschichte als Wissenschaft immer noch zu wenig gewürdigt wird, finden wir das klare Urteil: „Unser menschliches Jahrhundert herbeizuführen, haben sich — ohne es zu wissen oder zu erzielen — alle vorhergehenden Zeitalter angestrengt. Unser sind alle Schätze, welche Fleiss und Genie, Vernunft und Erfahrung im langen Alter der Welt endlich heimgebracht haben.“

Dicht vorher steht der Satz: Die Weltgeschichte „heilt uns von der übertriebenen Bewunderung des Altertums und von der kindischen Sehnsucht nach vergangenen Zeiten; und, indem sie uns auf unsere eigenen Besitzungen aufmerksam macht, lässt sie uns die gepriesenen goldenen Zeiten Alexanders und Augusts nicht zurückwünschen.“

Verfliegen ist die schöne, aber kranke Stimmung, welche „die Götter Griechenlands“ ausströmen, und es bleibt von ihr

*) Vgl. Kant ... und kein Ende? S. 32 u. 33.

**) Theoria generationis.

nur die ästhetisch-kritische Vernichtung der deistischen Gottes-Idee mit ihrem weltenfernen Gotte und ihrer gottentfremdeten Weltmaschine — und der Wunsch nach einer neuen Harmonie.

Auf diese neue Harmonie weisen schon „die Künstler“ hin, jener hohe Dithyrambus auf die Erziehung durch die Kunst:

Was erst, nachdem Jahrtausende verflossen,
Die alternde Vernunft erfand,
Lag im Symbol des Schönen und des Grossen
Voraus geoffenbart dem kindischen Verstand.

Der Dichter, in dessen Spiegel das kommende Jahrhundert aufdämmert, ist durch das Morgenthor des Schönen in der Erkenntnis Land gedrungen, dort schaut er auch seine Zukunft, er schaut sie „in frommer Ergebung“:

Mit dem Geschick in hoher Einigkeit,
Gelassen hingestützt auf Grazien und Musen,
Empfängt er das Geschoss, das ihn bedräut,
Mit freundlich dargebotnem Busen
Vom sanften Bogen der Notwendigkeit.

Auf die Wunden seiner Jugend hatte treue Freundschaft heilenden Balsam gelegt und für sein Schaffen hatten ihm die Griechen (wenn auch mittelbar) Mass und Klarheit gebracht, jetzt liebt er mit ganzer Seele und lernt von Kant, bald muss er dem Tode ins Auge schauen — so wird er reif für Goethe, der inzwischen auch nach einer reichen, doch wahrlich nicht schmerzlosen Vergangenheit das ganze Elend seiner Zeit wirklich empfunden hat, so empfunden hat, dass er die Grösse des koloneischen Oedipus nicht mehr ertragen kann, er, der Meister der römischen Elegien, und der damit reif geworden ist für Schiller.

Alles geben Götter, die unendlichen,
Ihren Lieblingen ganz —
Alle Freuden, die unendlichen,
Alle Schmerzen, die unendlichen, ganz.

Schiller schreibt seine „Briefe über die ästhetische Erziehung der Menschen“ und die Abhandlung „Über naive und sentimentalische Dichtung“ und Goethe vollendet seine „Lehrjahre.“

Bei aller Anerkennung der Antike wird das Moderne „voll“ gewertet, Schiller lehrt uns an der Pflanze das Höchste und

Grösste und Goethe entwickelt uns eine Pädagogik, die nicht grade nach der Schulstube schmeckt.*)"

Auch die Sehnsucht nach der Natur, nicht nur ihr Besitz kann künstlerisch gestaltet werden, so lehrt uns Schiller, und bei Goethe hat sich die Mignon-Sehnsucht nach dem sonnigen Süden gesteigert zu jener allgemein-menschlichen Sehnsucht, welche uns täglich zuruft:

Und so lang Du das nicht hast,
Dieses: Stirb und werde!
Bist Du nur ein trüber Gast
Auf der dunklen Erde.**)

Von dieser Sehnsucht hören wir in dem Mignon-Liede: „So lasst mich scheinen, bis ich werde“ und in den „Bekenntnissen einer schönen Seele“, — schon hier lebt die Einsicht „Alles Vergängliche ist nur ein Gleichnis“ und der Wunsch nach jenem Lande, wo alles „Unzulängliche zum Ereignis“ wird.

Goethe hat seinem Julianischen Hasse entsagt und Schiller feiert die „Religion des Kreuzes“.****)

Mit seinem grossen platonisch-kantischen Glaubens-Bekenntnis „Das Ideal und das Leben“ zeigt Schiller, wie auch Kant selbst, dass die Genien über die Kluft von Jahrhunderten sich die Hände reichen, fast ohne aneinander zu kennen, er wird zum Homeros Kantischer Weisheit.†)

Goethe hat sein „strenges“ Herz überwunden, das er aus der Fremde mitgebracht, und übernimmt es, „ohne herrschen zu wollen, Vormund von Vielen zu sein, sie zu leiten und sie zu ihren Zwecken zu führen“ (Lothario). Die beiden Grossen haben sich gefunden — um „ihrem“ Volke Lehrer zu sein.

Nun spotten die Xenien:††)

Kaum hat das kalte Fieber der Gallomanie uns verlassen,
Bricht in der Gräkomanie gar noch ein hitziges aus.

und

Griechheit was war sie? Verstand und Mass und Klarheit, drum dächt' ich Etwas Geduld noch, ihr Herrn, eh' ihr von Griechheit uns sprecht!

*) Erziehung eines Bürgersohnes durch das Leben.

**) Vgl. hierzu ein bekanntes Wort von Inocenz III.

***) „Die Ritter des Spitals zu Jerusalem“, M. A. f. 1796.

†) Vgl. meine Abhandlung „Ein Säcularblatt“ in den Braunschweiger Anzeigen, 30. XII. 1881.

††) No. 833 und 834 der Ausgabe der Goethe-Gesellschaft, Weimar 1893.

Dem prasselnden und blendenden Feuerwerke folgt die Sonne eines neuen Tages, es erscheinen die Balladen der beiden Meister.

Altvater Homer wird „deutsch“, nicht in der Übersetzung von Voss, sondern in Goethe's „Hermann und Dorothea“ und Schiller betritt mit seinem „Wallenstein“ wieder „deutschen“ Boden.

Die Romantik tritt auf, um auch das verkannte Mittelalter aus dem Zauberschlafe zu lösen, nachdem die Antike lebendig geworden — und unsere Grossen huldigen der Romantik, nicht jener Romantik, die Goethe später einmal als „Das Kranke“ bezeichnet, sondern der Romantik als Lebensmacht.

Goethe gewinnt es über sich, das verstaubte Faust-Bündel aufzuschnüren, und die alten schwankenden Gestalten von neuem zu bannen, und Schiller dichtet „Maria Stuart, die Büsserin von Schottland“ und „Die Jungfrau von Orléans, die Heilige von Frankreich“.

Die Bühne von Weimar soll eine Erziehungs-Anstalt ersten Ranges werden, dazu muss sie ein „Welt-Repertoire“ haben: Shakespeare, Racine, Voltaire u. A. treten neben Gozzi, Picard u. A. Auch das antike Drama soll „neu“ geschaffen werden, wie das Epos, und Schiller schenkt uns „Die Braut von Messina“, ein Stück, das echt-antik*) ist, nicht wegen des Chors u. s. w., sondern wegen des Problems: der „freie“ Tod Don Caesars ist die „Erlösung“.

Dem Weiheopfer für die Vergangenheit folgt das heilige Vermächtnis an die Zukunft: Schiller schafft todeswund das „heldenlose“ Drama**) „Wilhelm Tell“ — ein „Volk“ sprengt seine Ketten im Vertrauen auf seinen Gott, denn

Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
Wenn unerträglich wird die Last — greift er
Hinauf getrost in Mutes in den Himmel
Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
Die droben hangen unveräusserlich
Und unzerbrechlich wie die Sterne selbst.

Schiller sollte den grossen Waffengang seines Volkes, dem die Last unerträglich geworden, nicht mehr erleben, aber ge-

*) Ebenso wie Goethes „Iphigenie“, die er selbst „gräcisierend“ nennt, echt-christlich ist, natürlich auch wegen des Problems.

**) Vgl. damit, was die Technik anlangt, Gerhard Hauptmanns Weber.

glaubt hat er an das Volk, für das er bis zum letzten Atemzuge geschaffen, mit voller Seele, mochte er auch, von der Schwere der Zeit bedrückt, für dessen Haupt keine äussere Krone mehr erhoffen.

Ein Reich, das nicht von dieser Welt ist, hat er seinem Volke geweissagt:*)

Stürzte auch in Kriegesflammen
Deutschlands Kaiserreich zusammen,
Deutsche Grösse bleibt bestehen.

Das alte heilige römische Erbe ist verthan, aber das neue Reich „blüht in Deutschland, es ist in vollem Wachsen, und mitten unter den gothischen Ruinen einer alten barbarischen Verfassung bildet sich der Lebendige aus“, denn „die deutsche Würde ist eine sittliche Grösse, sie wohnt in der Kultur und im Charakter der Nation, unabhängig von ihren politischen Schicksalen“, und „dem, der den Geist bildet und beherrscht, muss zuletzt die Herrschaft werden“ — zuletzt, wenn für die ganze Menschheit des Erdenlebens schweres Traumbild sinkt — und sinkt — und sinkt.

Am Ende der Zeiten stehen nicht mehr „die Künstler“ der verschiedenen Nationen, welche am Anfange der Zeiten die grossen Lehrer gewesen sind, — „am reifen Ziele“, wo die sanfte Cypria den Schleier der Maja zurückschlägt, um sich in fruchtbarer Herrlichkeit als Urania zu verkünden, steht nur „der Deutsche“ als der wahre Künstler — denn „er ist erwählt von dem Weltgeist, während des Zeitkampfes an dem ewigen Bau der Menschenbildung zu arbeiten, zu bewahren, was die Zeit bringt.“

Jedem Volk der Erde glänzt
Einst sein Tag in der Geschichte,
Wo es strahlt im höchsten Lichte,
Und mit hohem Ruhm sich kränzt,
Doch der Deutschen Tag wird scheinen,
Wenn die Völker sich vereinen
In der Menschheit schönes Bild.

Das mag der Trost im nationalen Elende sein:

„Jedes Volk hat seinen Tag in der Geschichte,

*) Zu dem Folgenden vergl. die Fragmente, welche unter dem Titel „Zum Jahrhundertwechsel“ citiert werden, ausserdem „Die Antiken zu Paris“ und „Die deutsche Muse“.

doch der Tag der Deutschen ist die Ernte der ganzen Zeit.“*)

Und Goethe? Sein grosser Freund hatte für immer mit der „Huldigung der Künste“ Abschied genommen und hier noch einmal gemahnt: „Wisset, ein erhabener Sinn legt das Grosse in das Leben und er sucht es nicht darin.“

Goethes Leier hatte lange geschwiegen — nur dann und wann tönte auf ihr ein herrliches Lied (z. B. *Trost in Thränen*) — jetzt erwacht sie zu dem gewaltigen und ergreifenden Nachruf „Denn er war unser“.

Er hatte früh das strenge Wort gelesen,
Dem Leiden war er, war dem Tod vertraut.
So schied er nun, wie er so oft genesen,
Nun schreckt uns das, wofür uns längst gegraut.
Doch jetzt empfindet sein verklärtes Wesen
Nur einen Wunsch, wenn er herüber schaut.
O! möge doch den heil'gen letzten Willen
Das **Vaterland** vernehmen und erfüllen!

Hat ihn das Vaterland erfüllt?

Zunächst erfüllt Goethe den Willen des Heimgegangenen — und vollendet seinen *Faust*, dessen „Zuneigung“ nun (1808) noch in ganz anderem Sinne wahr wird, als sie gedichtet (1797) worden:

Der Schmerz wird neu, es wiederholt die Klage
Des Lebens labyrinthisch irren Lauf
Und nennt die Guten, die, um schöne Stunden
Vom Glück getäuscht, vor mir hinweggeschwunden.

Doch die schwankenden Gestalten brachten Goethe auch die Bilder froher Tage und die Erinnerung an erste Lieb' und Freundschaft — „Dichtung und Wahrheit“ verwebt sich ihm zu einem farbensatten Gemälde vom alten Frankfurter Hause aus hin bis nach Weimar.

Da läutet die „Glocke“ Sturm und leiht dem Schicksal ihre Zunge — die Kantische Saat war aufgegangen (*Fichte*) — das Volk steht auf und der Thron der Corsen beginnt zu wanken.

*) Vergl. noch ferner die Stelle: „Die Sprache ist der Spiegel einer Nation; wenn wir in diesen Spiegel schauen, so kommt uns ein grosses, treffliches Bild von uns selbst daraus entgegen. Wir können das jugendlich Griechische und das moderne Ideelle ausdrücken.“

Man hat Goethe einen Vorwurf daraus gemacht, dass er in der grossen Bewegung seines Volkes keine führende Rolle übernommen hat. Was sollte er, der Sechzigjährige, thun? Mit ins Feld ziehen oder vielleicht in der Studierstube dichten? Hören wir ihn selbst*): „Kriegslieder schreiben und im Zimmer sitzen — das wäre meine Art gewesen! Aus dem Biwak heraus, wo man Nachts die Pferde der feindlichen Vorposten wiehern hört: da hätte ich es mir gefallen lassen. Aber das war nicht mein Leben und nicht meine Sache, sondern die von Theodor Körner. Ihn kleiden seine Kriegslieder auch ganz vollkommen. Bei mir aber, der ich keine kriegerische Natur bin und keinen kriegerischen Sinn habe, würden Kriegslieder eine Maske gewesen sein, die mir schlecht zu Gesicht gestanden hätte. Ich habe in meiner Poesie nie affectiert. Was ich nicht lebte und was mir nicht auf die Nägel brannte und zu schaffen machte, habe ich auch nicht gedichtet und ausgesprochen.“

Als Goethe in Blücher einen deutschen Mann der That erkannte, der es mit Napoleon aufnehmen durfte und konnte, da hat er auch mit seinem Beifall nicht zurückgehalten:

In Harren und Krieg,
In Sturz und Sieg
Bewusst und gross!
So riss er uns
Von Feinden los.

Als dann die blutige Arbeit gethan ist, da preist Goethe in vollen Tönen den „Gott der Deutschen“, der sich der Not seines Volkes erbarmt hat:

Nun töne laut: Der Herr ist da,
Von Sternen glänzt die Nacht,
Er hat, damit uns Heil geschah,
Gestritten und gewacht.
Für Alle, die ihm angestammt,
Für uns war es gethan,
Und wie 's von Berg zu Berge flammt,
Entzücken flamm' hinan.

Es hebt die lange Friedenszeit an — faul nach Aussen, fleissig im Innern.

*) Bei Eckermann, 14. III. 1830.

Allerorten beginnen im deutschen Lande die wirtschaftlichen Kräfte zu erstarken, der gewerbliche Aufschwung belebt den Handel, die neuen Bedürfnisse drängen auf eine Umgestaltung des zersplitterten „Marktes“ hin und leihen der Sehnsucht nach politischer Einheit, welche durch die Freiheitskriege geweckt, aber nicht befriedigt worden, ihre mächtige Unterstützung.

Die deutsche Wissenschaft blüht kräftig auf, sowohl die historisch-kritische als die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung, Schelling und Hegel brechen aus den Kantischen Geleisen, in denen noch Fichte gewandelt war, und versuchen den Himmel zu stürmen, während Schopenhauer, Kantische Formen neu belebend, auf einsamer Höhe dem Traume seines „Willens“ lebt.

Goethe verfolgt jede Regung seines Volkes mit grösster Aufmerksamkeit, er schenkt uns die „Wanderjahre“ und andere Niederschläge seiner reichen Erfahrung und sucht, dem Begriffe der Welt-Litteratur folgend, auch Orient und Occident zu verbinden.

Dabei gewinnt der Faust, der „Doppelgänger seines Lebens“ langsam volle Gestaltung — ihn reicht der Entschlafene, der so viel Freude und so viel Leid genossen, seinem Volke als letztes Vermächtnis.

Seinem Volke!

Von ihm hatte Goethe kurz vor seinem Tode die prophetischen Worte geredet*): „Mir ist nicht bange, dass Deutschland nicht eins werde; unsere guten Chausseen und künftigen Eisenbahnen werden schon das Ihrige thun. Vor allem aber sei es eins in Liebe unter einander, und immer sei es eins, dass der deutsche Thaler und Groschen im ganzen Reiche gleichen Wert habe; eins, dass mein Reisekoffer durch alle 36 Staaten ungeöffnet passieren könne. Es sei eins, dass der städtische Reisepass eines weimarischen Bürgers von dem Grenzbeamten eines grossen Nachbarstaates nicht für unzulänglich gehalten werde, als der Pass eines Ausländers. Es sei von Inland und Ausland unter deutschen Staaten überall keine Rede mehr. Deutschland sei ferner eins in Mass und Gewicht, in Handel und Wandel und hundert ähnlichen Dingen, die ich nicht alle nennen kann und mag.

*) Bei Eckermann, 23. X. 1828.

Wenn man aber denkt, die Einheit Deutschlands bestehe darin, dass das sehr grosse Reich eine einzige grosse Residenz habe, und dass diese eine grosse Residenz wie zum Wohle der Entwicklung einzelner grosser Talente, so auch zum Wohle der grossen Masse des Volkes gereiche, so ist man im Irrtum.“ „Wodurch ist Deutschland gross als durch eine beneidenswerte Volkskultur, die alle Teile des Reiches gleichmässig durchdrungen hat? Sind es aber nicht die einzelnen Fürstensitze, von denen sie ausgeht und welche ihre Träger und Pfleger sind?“

„Deutschland hat über zwanzig im ganzen Reiche verteilte Universitäten und über hundert ebenso verbreitete öffentliche Bibliotheken, an Kunstsammlungen und Sammlungen von Gegenständen aller Naturreiche gleichfalls eine grosse Zahl; denn jeder Fürst hat dafür gesorgt, dergleichen Schönes und Gutes in seine Nähe heranzuziehen. Gymnasien und Schulen für Technik und Industrie sind im Überfluss da, ja es ist kaum ein deutsches Dorf, das nicht seine Schule hätte.“

„Und wiederum die Menge deutscher Theater, deren Zahl über siebenzig hinausgeht, und die doch auch als Träger und Beförderer höherer Volksbildung keineswegs zu verachten sind. Der Sinn für Musik und Gesang und ihre Ausübung ist in keinem Lande verbreitet wie in Deutschland, und das ist auch etwas.

Nun denken Sie aber an Städte wie Dresden, München, Stuttgart, Kassel, Braunschweig, Hannover und ähnliche; denken Sie an die grossen Lebenselemente, die diese Städte in sich selber tragen; denken Sie an die Wirkungen, die von ihnen auf die benachbarten Provinzen ausgehen: und fragen Sie sich, ob das alles sein würde, wenn sie nicht seit langen Zeiten die Sitze von Fürsten gewesen.

Frankfurt, Bremen, Hamburg, Lübeck sind gross und glänzend, ihre Wirkungen auf den Wohlstand von Deutschland gar nicht zu berechnen: würden sie aber wohl bleiben, was sie sind, wenn sie ihre eigene Souveränität verlieren und irgend einer grossen deutschen Reichs- oder Provinzialstadt einverleibt werden sollten? Ich habe Ursache, daran zu zweifeln!“

Bald begann der deutsche Zollverein das Prophetenwort Goethes wahr zu machen — der geistigen Einigung Deutschlands folgte der wirtschaftliche Zusammenschluss und damit

rückte das Ziel der politischen Sehnsucht des deutschen Volkes in greifbare Nähe.

Goethe war es beschieden, die grosse Kant-Goethe-Schiller'sche Epoche von der ruhigen Warte des gereiften Alters aus „objektiv“ zu betrachten, während seine Arbeits-Genossen schon längst im Frieden der Erde schlummerten.

„Ein grosser dramatischer Dichter, wenn er zugleich produktiv ist und ihm eine mächtige edle Gesinnung beiwohnt, die alle seine Werke durchdringt, kann erreichen, dass die Seele seiner Stücke zur Seele des Volkes wird. Ich dünke, das wäre etwas, das wohl der Mühe wert wäre.“

„Ein dramatischer Dichter, der seine Bestimmung kennt, soll daher unablässig an seiner höheren Entwicklung arbeiten, damit die Wirkung, die von ihm auf das Volk ausgeht, eine wohlthätige und edle sei.“*)

So sprach Goethe, als er an der Vollendung des Faust schaffte.

Was lehrt uns der Faust? „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen.“

Der „deutsche“ Faust wird in den „christlichen“ Himmel getragen — Klopstocks Vermächtnis ist eingelöst.

Und die Griechen? Wohl hat Goethe die „Griechheit“ empfunden wie nur Einer, aber der alternde Faust, der Helena's Genosse gewesen, starrte nicht thränenschwer dem zerflatternen Euphorion nach, der seine Mutter mit sich zog, sondern schritt kraftvoll zur That.

Was ihm in frühen Jahren, als er das heilige Original in sein geliebtes Deutsch übertragen wollte, der Geist geoffenbart „im *λογος* die That zu sehen“, das wird ihm jetzt zu vollem Leben, er widmet seine letzten Tage der menschenbeglückenden That. Dem unfruchtbaren Meere soll fruchtbares Land abgerungen werden, ein Land, das frei ist von der schleichenden Krankheit der Gesetze und der Rechte — ein schöner Traum, denn die Kirche hat bereits, ohne dass Faust es ahnt, auf das ungeborene Werk ihre Hand gelegt, und fordert „auch dort den Zehnten, Zins und Gaben und Gefälle.“

*) Bei Eckermann, 1. IV. 27.

Aber für Faust wird der Traum, nach harter Arbeit auf freiem Grund mit freiem Volk zu stehen, der „höchste Augenblick“, dem er zurufen möchte „Verweile doch, du bist so schön“ — der Uermüdliche hat seine Rast gefunden, „die Uhr steht still, der Zeiger fällt“.

Auch er ist gerettet, nicht gerichtet: sein flackerndes Streben, das damit endet, in werkthätiger Menschenliebe einem freien Volke einen freien Boden erobern zu wollen, wird ihm zur Gerechtigkeit gerechnet, die Liebe von oben hat an ihm Teil genommen.

Goethe hatte den Traum, „auf freiem Grund mit freiem Volk zu stehen“, zum ersten Male geträumt, als er die Kraft der Homerischen Gesänge erkannte, „uns wenigstens für Augenblicke von der furchtbaren Last zu befreien, welche die Überlieferung von mehreren tausend Jahren auf uns gewälzt hat“.

Diese Kraft war lange gebunden.

Wer hat sie von neuem entfesselt? Nicht die „scharfsinnigen Kenner“ der griechischen Sprache, sondern die Künstler-Naturen, in deren Herzen die „ewigen Gefühle“ wogten.

Die kalte Bewunderung Homer's hatte ein merkwürdiges litterargeschichtliches Dogma erzeugt: im Verlaufe des 17. Jahrhunderts wird es in Deutschland zum stehenden Glaubenssatze, dass eine grosse Litteratur mit einem grossen Epos beginnen müsse.

Diese Lehre fiel zündend in ein deutsches Herz voll edler und frommer Begeisterung und richtete eine gewaltige Kraft auf ein bestimmtes Ziel: die ersten Gesänge des Messias erscheinen (1748)

Der Jubel, welcher dem namenlosen Dichter entgegen schlug, zeigte, dass der Standpunkt von Haller's „Alpen“ (1729) überwunden war.

Wir wissen heute, dass der Messias kein Epos ist, vor allem kein homerisches Epos, aber wir dürfen darüber nicht vergessen, dass das Werk Klopstocks trotzdem eine hohe Bedeutung hatte und hat.

In diesem Werke tönten zum ersten Male wieder in Deutschland die Klänge einer echten Lyrik, allerdings gefesselt durch die epische Form, dieselben Klänge, welche bald in den Oden nach freierer Gestaltung rangen.

Dass aber hier Saiten angeschlagen waren, welche die nähere und fernere Umgebung zum Mittönen brachten, das ist das Grosse der ganzen Zeit.

Mit Pindar in die Schranken zu treten, galt als ein Icarusflug — man hatte ja so oft sein „Pindarum quisquis . . .“ gelesen.

Klopstocks Begeisterung weckt das Verständniss für Pindars Grösse — „das volle, ganz von einer Empfindung volle Herz“, die grosse Auffassung alles Menschlichen und die Verherrlichung des „ἐπικρατεῖν“ wird wieder verstanden.

Klopstock wird dafür der „pindarische“ Dichter — pindarischer ist nach Pindar, alle Jahrtausende herunter, nichts als die Ode „An die Freunde“. (Herder).

In diese Stimmung hinein, welche durch die deutsche Muse und durch Siona geweiht war, klang die Mahnung Rousseaus, der dem Sehnen der Zeit, welche wieder einmal unter dem Drucke der Geschichte seufzte, den Schlachtruf gab: Zurück zur Natur. Zur Natur? Was heisst das? Wo die Deutschen diese Natur zu suchen hatten, das erkannten Winckelmann und Herder.

Quellwasser sprudelte auch in Klopstocks Lyrik, aber der deutsch-christliche Inhalt wollte sich hier mit der antiken Form nicht zum Ganzen verschmelzen, noch war ja die „Schönheit“ nicht geschaut.

Sonntagskinder sehen, was Alltagsaugen verhüllt ist — manchmal gelingt es ihnen auch die Offenbarung, die ihnen geworden ist, für Andere festzuhalten und auch diese sehend zu machen.

Ein solches Sonntagskind war Winckelmann; vor ihm stieg die Griechen-Schönheit in lebendiger Fülle auf und er vermochte von ihr zu zeugen.

Herder verstand dies Zeugnis und wusste es auszulegen für Viele.

Dass aber die Deutschen, nicht dieser oder jener unter ihnen, diesen freien Blick bekamen, das verdankten sie den grossen Männern, die mit dem Hammer der Kritik alle falschen Autoritäten niederschlugen: Immanuel Kant und Lessing.

Kritik aber bedeutete Beiden „Position“ — nicht „Negation“.

Herder hatte zu Kants Füßen*) gesessen und von Lessing gelernt — nun konnte er lehren.

Was er gelehrt, hat uns Goethe berichtet: „Das homerische Licht ging uns neu wieder auf, und zwar recht im Sinne der Zeit, die ein solches Erscheinen höchst begünstigte: denn das beständige Hinweisen auf Natur bewirkte zuletzt, dass man auch die Werke der Alten wieder von dieser Seite betrachten lernte.“

Aber Homer stand für Goethe hier noch neben dem Heidenröschen — er sah damals, wie er später selbst bemerkt, trotz Pindar und Homer die Alten noch wie „ferne blaue Berge“.

Goethe vertieft sich in Pindar und findet bei ihm seine eigenen freien Rhythmen, in ihnen stürmt er sich aus. „Prometheus“ und „Ganymed“ athmen die beiden Hauptstimmungen von Sturm und Drang, welche für Goethe bald im „Götz**“)“ und im „Werther“ breit und voll verklingen.

„Wiegengesang“ braucht Werther und den findet er in seiner Fülle bei Homer, aber Ossians düstere Schwermut siegt über den Mäoniden.

„Warum weckst du mich Frühlingsluft? Du buhlst und sprichst: Ich bethaue mit Tropfen des Himmels! Aber die Zeit meines Welkens ist nahe, nahe der Sturm, der meine Blätter herabstört! Morgen wird der Wanderer kommen, kommen, der mich sah in meiner Schönheit, ringsum wird sein Auge im Felde mich suchen, und mich nicht finden —“.

Werther geht zu Grunde — und Goethe gesundet. Am Hofe zu Weimar fand er seine Erzieherin — und in ihren „Engelsarmen ruhte die zerstörte Brust sich wieder aus.“

Goethe entwächst der Hand der Freundin, die ihn bisher liebend geleitet und folgt, der Lasten von Weimar müde, der brennenden Sehnsucht, die ihn nach Italien treibt.

Seine „Iphigenie“ begleitet ihn „in das schöne warme Land“, um auf klassischem Boden klassisch zu werden, aber das Bild der heiligen Agathe in Bologna bestimmt den Charakter

*) Zu Rousseaus Einfluss auf Kant vgl. v. Stein, Deutsche Rundschau. 1888.

**) „Es ist eine Wollust einen grossen Mann zu sehen“ — dazu vgl. Schillers Karl v. Moor.

der Agamemnons-Tochter — und Iphigenie wird zur christlichen Heiligen.

Bald umfängt den nordischen Pilger die gewaltige Roma, aber erst auf Sicilien wird die Mignon-Sehnsucht wirklich gestillt — hier giebt Goethe „einem nach und nach auflebenden Drange nach, die herrliche Umgebung, das Meer, die Inseln, die Häfen durch poetische würdige Gestalten zu beleben und sich auf und aus diesem Lokal eine Komposition zu bilden, in einem Sinne und in einem Tone, wie er sie noch nie hervorgebracht.“

Hier liest Goethe „nach seiner Art“ die Odyssee „mit unglaublichem Anteil“, sie wird ihm „ein lebendes Wort“ und der Plan zur Tragödie „Nausikaa“ taucht auf.*)

Zum zweiten Male lebt er in Roms unendlicher Fülle und der sizilische Traum verweht.

Die Abschiedsstunde schlägt und Goethe fühlt mit Ovid: „Diese Hauptstadt der Welt, deren Bürger man eine Zeit lang gewesen, ohne Hoffnung der Rückkehr zu verlassen, giebt ein Gefühl, das sich durch Worte nicht überliefern lässt. Niemand vermag es zu teilen, als wer es empfunden.“

Goethe schafft zum Troste an Tasso und giebt ihm seine Stimmung: „der schmerzliche Zug einer leidenschaftlichen Seele, die unwiderstehlich zu einer unwiderruflichen Verbannung hingezogen wird, geht durch das ganze Stück.“

Goethe kehrt nach Weimar zurück, um seinem Volke ein Erzieher zu werden — als Mittel dazu soll zunächst die bildende Kunst dienen.

Goethe ist in Italien unendlich gewachsen, aber seine Freundin in Weimar, die ihn besser verstanden hatte als alle seine Genossen, ist nicht mit ihm gewachsen und, was schlimmer ist, sie vermag nicht zu seiner Höhe emporzusteigen, um mit ihm weiter zu wachsen.

Goethe ist enttäuscht — die Nachklänge von „Sturm und Drang“ schlagen an sein Ohr — er spinnt sich ein.

Er findet sein nordisches Liebesglück und verbirgt es in dem Gewande der römischen Erinnerungen, welche in den Elegien künstlerisch gestaltet erscheinen und damit Goethe „fremd“ zu werden beginnen.

*) Zugleich auch das Problem der Urpflanze.

Goethe muss nach Venedig*) gehen und nun schreibt er:

„Glänzen sah ich das Meer und blinken die liebliche Welle,
Frisch mit günstigem Wind zogen die Segel dahin.
Keine Sehnsucht fühlte mein Herz; es wendete rückwärts,
Nach dem Schnee des Gebirgs, bald sich der schmachtende Blick.
Südwärts liegen der Schätze wie viel! Doch einer im Norden
Zieht, ein grosser Magnet, unwiderstehlich zurück.“

Wie anders ist diese Stimmung, als jene der Elegien:

O, wie fühl' ich in Rom mich so froh! gedenk' ich der Zeiten,
Da mich ein graulicher Tag hinten im Norden umfing.

Goethe folgt dem Magnete im Norden und lässt des Südens Schätze liegen.

Bald tönen Kriegsfanfaren in das friedliche Idyll von Weimar — Goethe kostet das Elend des Krieges und lernt dabei in ganz anderen Sinne ein „Mensch“ sein, als er es in Rom gelernt, er sieht ein, dass die Zeit zu ernst ist, um „mit der Leier in der Hand“ leben zu können: er wird reif für Schiller.

An die Stelle der Freundin, welche die Geliebte nur zu ersetzen schien, tritt der Freund.

Es ist eine echte Freundschaft, Beide geben und nehmen. Von Immanuel Kant hat Schiller die Begriffe zu seinen Anschauungen empfangen und nun ist seine stürmende Kraft auf ein bewusstes Ziel gerichtet, durch die Kunst der Antike und der Renaissance hat Goethe die Anschauungen zu seinen Begriffen erhalten und nun ist seine Sehnsucht im Schauen gestillt — und Beide hat das Leid des Lebens mit seiner segnenden Hand berührt. Goethe und Schiller fliessen langsam in eine Persönlichkeit zusammen, sich gegenseitig begreifend und ergänzend.

In dieser Doppel-Persönlichkeit ist zunächst Schiller gewissermassen der „Wille“ und Goethe die „Vorstellung“, aber auf dem gemeinsamen Grunde tief empfindenden und edlen Gemütslebens wachsen die einzelnen Kräfte zu inniger Einheit in einander.

Goethe wollte sein Volk durch die bildende Kunst erziehen,

*) Dabei mag angemerkt werden, dass der schlechteste Stoff (Epigr. 29) nicht die deutsche Sprache ist, sondern die Sprache im Gegensatz zu den Stoffen anderer Künste, um deren Palme Goethe heiss und vergeblich gerungen.

als er aus Italien kam, aber seine Absicht erlahmte schon im Keime an den Hemmungen seiner Umgebung.

Nun hatte er den gefunden, von dem er selbst bekennt:

[Es] glühte seine Wange rot und röter
Von jener Jugend, die uns nie verfliegt,
Von jenem Mut, der früher oder später
Den Widerstand der stumpfen Welt besiegt,
Von jenem Glauben u. s. w.

Mit den Horen beginnt das gemeinsame Erziehungswerk der beiden Grossen: die Kunst soll von der Wahrheit zeugen und damit die Stimmung erwecken, welche die Wirklichkeit meistert.*)

Goethe ist dieser Aufgabe treu geblieben: er widerstand der neuen Lockung Italiens, um mit Schiller weiter zu wirken, und führte die gemeinsame Arbeit fort, als der Freund geschieden.

Die ‚Nausikaa‘ blieb dabei freilich unvollendet, ebenso die ‚Achilleis‘ u. A. Warum?

In seinen homerischen Untersuchungen**) sagt v. Wilamowitz in Bezug auf die Bruchstücke dieser Werke:

„Die Welt hatte die Fähigkeit erlangt, selbst wieder erhabene Schönheit in vollendeter Stilisierung zu erschaffen: die moderne Poesie war mündig.“

Dies Urteil ist durchaus richtig.

Dass aber Goethe jene Werke nicht vollendete, beweist uns, dass es nicht die letzte Aufgabe der führenden Geister ist, eine grosse Kunst in liebevoller Hingabe nachzuerzeugen.

Was ihm von Helena geblieben, hat Goethe später selbst bekannt „Kleid und Schleier“, ein Vermächtnis, welches die Kraft hat „über alles Gemeine rasch am Aether hinzutragen.“

Die Seele mussten Schiller und Goethe der deutschen Kunst selber schaffen, sie thaten es, indem sie den Regungen der deutschen Volksseele lauschten, die sie heilen wollten.

Seit Goethe hat man oft wiederholt, dass Schiller der Dichter der Freiheit ist und dass ihm die „Idee der Freiheit“ auf seinem Lebensgange andere und andere Gestaltung gewonnen.

*) Vgl. hierzu, H. v. Stein a. a. O.

**) S. 398.

Über allen diesen einzelnen Erscheinungen der Freiheit steht aber für Schiller jene Gestalt, welche in Goethe nach dem Tode des Freundes weiter lebte und wirkte, die Freiheit des deutschen Volkes, und zwar die innere Freiheit, welche die Bedingung der äussern Freiheit ist.

Was der alternde Faust erstrebte „mit freiem Volke auf freiem Boden zu stehen“, das war das Ziel der Goethe-Schiller'schen Arbeit für ihre Deutschen.

Seine letzte Schöpfung, den Tell, hat Schiller als den Anfang seiner eigentlichen Thätigkeit bezeichnet — er musste das Werk von da an dem Freunde allein überlassen.

Wir kennen das Bild der Beiden, wie sie machtvoll nebeneinander stehen. Dies Bild fordert eine Ergänzung.

Wir sehen Schiller am Boden, mit der Kraft des unbesiegtten Geistes gegen die letzten Leiden des siechen Körpers kämpfend, das Auge verklärt im Schauen der Wahrheit, die er gedeutet, und über ihn gebeugt, ängstlich seinem stockenden Atem lauschend, den Freund, der in schmerzlicher Ergriffenheit seine Hand drückt und in seinem Geiste liest, um weiter zu führen, was sie Beide bewegt.

Goethe vor allem hat tief empfunden, was Gottfried Keller gelegentlich*) über Schiller sagt:

Ein grosser Torso ist 's, den heut wir feiern,
Dem allzufrüh das grosse Leben brach;
Und unermesslich ist, was ungeschaffen,
Er mit hinab zur Nacht des Todes trug!
Doch jeder Teil von ihm, der uns geblieben,
Birgt in sich eine Welt urweiser Schönheit,
Vollendet ans Unendliche sich knüpfend,
Und lehrt uns so zu handeln, dass wenn morgen
Ein Gott uns jählings aus dem Dasein triebe,
Ein fertig Geistesbild bestehen bliebe.
Was unerreichbar ist, das rührt uns nicht,
Doch was erreichbar, sei uns goldne Pflicht!

Das Werk der beiden Grossen aber zeugt uns von jener Schönheit,**

Die süss und einfach da am liebsten wohnt,
Wo edle Sitte sie dem Reiz vermählt
Und der Gedanken strenge Zucht gedeiht.

*) Ges. Werke, Bd. IX., S. 228.

**) Keller, a. a. O. S. 227.

Die Schönheit ist's, die nicht zum Ammenmärchen
Die Welt uns wandelt und das Menschenschicksal,
Zaghaft der Wahrheit heil'gem Ernst entfliehend —
Nein! Die das Leben tief im Kern ergreift
Und in ein Feuer taucht, draus es geläutert
In unbeirrter Freude Glanz hervorgeht,
Befreit vom Zufall, einig in sich selbst —
Und klar hinwandelnd wie des Himmels Sterne.

Von dieser ewigen Schönheit haben auch die Griechen gezeugt, aber selbstverständlich für Griechen. Unsere Grossen erschauten die Ewige, schlummernd im griechischen Gewande, und weckten sie durch einen Zaubertrank aus dem tiefen Born des deutschen Geistes zu neuem Wirken auf neuem Boden, damit sie neubeseelt auch zu uns rede.

Sie hat geredet und uns gelehrt, als freies Volk auf freiem Boden stehen: um dem Drucke der Jahrtausende zu entfliehen, brauchen*) wir Erben der Goethe-Schiller'schen Arbeit nicht mehr die Kraft der Homerischen Gesänge zu beschwören.

Als Goethe die Augen schloss, bereitete sich schon „das junge Deutschland“ darauf vor, das Erbe der Romantik anzutreten.

Der Sturm der Juli-Revolution hätte auch das Schelling-Hegel'sche Kartenhaus umgeblasen und man sah ein, dass sich Münchhausen nicht an seinem eigenen Zopfe aus dem Sumpfe ziehen konnte.

Hegel hatte aber nicht blos sein „System“ aufgebaut, er hatte auch einzelne Fächer desselben mit wertvollem Gute, andere allerdings lediglich mit Wind gefüllt.

Dieses wertvolle Gut trug überall den Stempel „Entwicklung“ und wies damit stets von neuem auf die Aufgabe hin, das Wirkliche als eine Reihe von „zielstrebigen“ Veränderungen aufzufassen, d. h. auf dem Gebiete der Geschichte die Gegenwart als notwendige Folge der Vergangenheit zu begreifen, gemäss einem grossen Plane (Lessing.)

Freilich für die Begriffs-Romantik war die Zeit vorbei: fast gleichzeitig (1835) erschien Mundt's Madonna, Gutschow's, Wally und das Leben Jesu von David Strauss – die Locomotiven begannen zu rasseln und die Spindeln sich zu drehen. Für die „höhere Kultur“ der Goethe-Schiller'schen Bestrebungen war keine unmittelbare Empfindung vorhanden, dazu hatte man zu

*) Wir „können“ es noch — und „Homer“ bleibt ewig gross.

viel zu thun und mit dem Glauben an die Märchen aus dem Traumlande des Absoluten schien überhaupt die Begeisterung für Alles, was nicht nach Wirklichkeit schmeckte, verloren zu sein, obwohl es im ganzen deutschen Künstlerwalde nicht an frischem Leben fehlte.

Man würde dieser Zeit aber Unrecht thun, wollte man ihr den Idealismus absprechen.

In harter Arbeit sucht sich die deutsche Volksseele ihren Körper zu gestalten und diese Arbeit steht überall, mag sie auch nur dem Nutzen des Tages zu dienen scheinen, im Dienste einer Idee. Es gilt dem Deutschtum ein neues Haus zu schaffen, dessen starke Mauern die heimische Kultur beschützen sollen.

Oft unklar und tastend, aber stets mächtig und ergreifend ringt in dieser Zeit reger Betriebsamkeit, wo deutsche Arbeit zu deutschem Wohlstand führt, die Sehnsucht nach der politischen Einheit mit den zähen Massen einer abgestorbenen Vergangenheit, um sie zu neuem Gusse zu schmelzen.

In diesem Ringen erwuchs auch unseren Grossen ein rechtmässiger Erbe: Richard Wagner.

Er ist deren rechtmässiger Erbe, nicht darum zuerst, weil er Werke von hoher Bedeutung geschaffen, sondern weil auch er in der Kunst die grosse Erzieherin erkannte und verehrte und weil er, selbstlos bis zur Aufopferung, Leib und Seele in den Dienst dieser Erzieherin stellte.

Auch Wagner war von den Griechen ausgegangen: in dem einen Namen „Apollo“*) hatte sich ihm alles Grosse des Griechentums vereinigt**).

So sehr er dieses Grosse bewundert, so sehr ist er davon überzeugt, dass es nicht wiedergeboren werden kann, denn seine Bedingung war die „Sklaverei“ — und damit ist „die Nichtigkeit und Flüchtigkeit aller Schönheit und Stärke des griechischen Sondernsichentums aufgedeckt, und für alle Zeiten nachgewiesen, dass Schönheit und Stärke, als Grundzüge des öffentlichen Lebens, nur dann beglückende Dauer haben, wenn sie allen Menschen zu eigen sind“.

*) Die Kunst und die Revolution. 1849

**) Vgl. dazu Nietzsche „Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik“.

„Wir wollen nicht wieder Griechen werden; denn was die Griechen nicht wussten, und wesswegen sie eben zu Grunde gehen mussten, das wissen wir. Gerade ihr Fall . . . zeigt uns deutlich, was wir werden müssen: er zeigt uns, dass wir alle Menschen lieben müssen, um uns selbst wieder lieben, um Freude an uns selbst wieder gewinnen zu können“.

So folgt die Mahnung: „So lasst uns denn den Altar der Zukunft, im Leben wie in der lebendigen Kunst, den zwei erhabensten Lehrern der Menschheit errichten: Jesus, der für die Menschheit litt, und Apollon, der sie zu ihrer freudevollen Würde erhob“.

Diese Kunst*) muss „V o l k s - K u n s t“ sein; das Volk ist die bedingende Kraft für das Kunstwerk und das Kunstwerk ist eine Gabe für das Volk — ein Volk aber ist der Inbegriff aller derer, die eine gemeinschaftliche Not empfinden.

An der schönen Dichtung von Wieland, dem Schmiede, zeigt uns Wagner sein Ideal: Wieland schuf sich in herber Not seine Flügel.

„Getragen von dem Werke seiner Kunst flog er auf zu der Höhe, von der herab er Neiding's Herz mit tödlichem Geschosse traf — schwang er in wonnig kühnem Fluge durch die Lüfte sich dahin, wo er die Geliebte seiner Jugend wiederfand“.

„O einziges, herrliches Volk! Das hast du gedichtet, und du selbst bist dieser Wieland! Schmiede deine Flügel, und schwing dich auf“.

Richard Wagner ist seinem Ideale treu geblieben, in allen Wirren seines leid- und lustvollen Lebens — von seinem Wirken zeugt Bayreuth.**)

Auf dem heimischen Boden deutsch-christlicher Gesinnung hat Wagner, dem Schopenhauer lediglich die feste Form für

*) Das Kunstwerk der Zukunft.

**) M. Koch sagt in seiner „Geschichte der deutschen Literatur (Stuttgart, 1895): Ein so beispielloses Ereignis wie die Bayreuther Spiele bildet einen Markstein auch für die Litteraturgeschichte, denn um ein nationales Drama durch Zusammenwirken der Musik und Dichtung, wie Lessing, Mozart, Schiller, Jean Paul es erhofften, nicht um Musikaufführungen handelt es sich in Bayreuth. Gegen die Herabwürdigung der Kunst zu einem von der internationalen Mode bestimmten Unterhaltungsmittel stritt Wagner für eine nationale Ausgestaltung des Dramas als höchsten Ausdruck nationaler Kultur und eines ästhetischen Erziehungselements im Sinne Schillers,

sein Empfinden gab, sein Werk erbaut, nur Eines immer bedenkend, die Grösse seines Volkes.*)"

Im Gegensatz zu der Oper, für welche das Zerrbild einer Handlung lediglich die Gelegenheit zum Musikmachen, zur Ausstellung von Menschenfleisch etc. liefert, hat sich das deutsche Musik-Drama langsam entwickelt, um in Wagners Schöpfung zunächst den Höhepunkt zu erreichen.

Hier ist die Musik in den Dienst eines Ganzen von heiligem Ernste gestellt — so sollte die attische Tragödie wieder erstehen.

Schon Lessing***) hatte gesagt: „Die Natur scheint die Poesie und Musik nicht sowohl zur Verbindung als vielmehr zu einer und derselben Kunst bestimmt zu haben. Es hat auch wirklich eine Zeit gegeben, wo sie beide zusammen nur eine Kunst ausmachten.“

Herder sah einem Kunstwerke entgegen, „in welchem Poesie, Musik, Aktion und Dekoration Eins sind“.

Schiller schrieb an Goethe***): „Ich hatte immer ein gewisses Vertrauen zur Oper, dass aus ihr, wie aus den Chören des alten Bachusfestes, das Trauerspiel in einer edleren Gestalt sich loswickeln sollte.“

Goethe †) bekannte in Bezug auf „Poesie, Malerei, Gesang, Musik und Schauspielkunst“: „Wenn alle diese Künste und Reize von Jugend und Schönheit an einem einzigen Abende und zwar auf bedeutender Stufe zusammenwirken, so giebt es ein Fest, das mit keinem andern zu vergleichen.“

So die Dichter und die Denker! Und die Meister der Töne?

„Die bedeutendsten Musiker empfanden, dass ihre Kunst das Höchste nicht schaffen konnte, ohne dass eine poetische Idee (nicht notwendigerweise Worte!) ihren Eingebungen zu Grunde läge; Gluck z. B. schreibt: Selbst der grösste Komponist kann nichts als mittelmässige Musik hervorbringen, wenn nicht der Dichter in ihm Begeisterung erweckt hat“. ††)

*) „Zum ersten Male sah ich den Rhein — mit hellen Thränen im Auge schwur ich armer Künstler meinem Vaterlande ewige Treue“ (1842).

**) Fragm. z. Laokoon.

***) 29. XII. 1797.

†) bei Eckermann, 22. III. 1825.

††) bei Chamberlain a. a. O. S. 187. Vgl. dazu Glucks Vorrede zur Alkestes (1769).

Mozart rief (1783) nach einer wahrhaft deutschen Oper, konnte aber den Dichter nicht finden, der mit ihm zu wirken vermochte.

Wie Wagner die Musik dem Ganzen des Kunstwerks dienstbar gemacht hat, lernt man am besten von Schiller, der sich ja deutlich genug über die musikalische Stimmung, aus der sein Schaffen erwuchs, ausgesprochen hat

In der „Braut von Messina“ hatte Schiller der Sprache jene musikalische Färbung gegeben, welche die Stimmung des Aufnehmenden so beeinflussen soll, wie es der Dichter will.*)

Die zwingende Gewalt, welche jenes Drama ausübt, beruht gerade auf diesem Umstand.

Für die Erzeugung solcher Stimmung benutzt Wagner die Musik**) selbst: das ist die Quelle der eigenartigen Wirkung seiner Werke.

Den Lebensplan Richard Wagners findet man bei Goethe und Schiller in wenigen Worten fast vollständig vorgezeichnet.

Goethe hatte noch am Ende seines Lebens sehnsüchtig gewünscht, nicht dass die Deutschen in den Griechen ihr Ein und Alles sehen sollten, sondern dass sie „gleich“ den Griechen der Schönheit huldigen möchten, und hatte es bitter beklagt, dass von unsern „bedeutenden alten Liedern“ so wenig im eigentlichen Volke lebendig war.***) Schiller hatte in der „Huldigung der Künste“, mit der er sein hehres Wirken beschliessen sollte, deutlich darauf hingewiesen, dass die einzelnen Künste nur Erscheinungsformen eines Einzigen sind:

Und wie der Iris schönes Farbenbild
Sich glänzend aufbaut aus der Sonne Strahlen,

*) Vgl. das Vorwort (Chor) zur „Braut von Messina“.

**) Was die Urteile über Wagners „Musik“ anlangt, so mag es hier genügen daran zu erinnern, was seiner Zeit die herrschende Kritik (vgl. die moderne Oper von F. Pfohl, 1894, S. 14) Mozart vorgeworfen hat: „Er muss ein unreiner Instrumental-Komponist genannt werden, der die Cantabilität mit dem freien instrumentalischen Ideenspiel auf tausendfache bunte Art vermengte und vermischte, vermöge seiner Erfindungsgabe, seines Ideenreichtums eine ungeheure Fermentation in das ganze Kunstgebiet hereinbrachte, dadurch vielmehr missbildend, als bildend, aber mächtig aufregend wirkte!“ Man denke, Mozart! Dass Beethovens Fidelio zunächst (1805) völlig unverstanden blieb, mag auch in Erinnerung gebracht werden.

***) bei Eckermann, 3. V. 1827.

So wollen wir mit schön vereintem Streben
Der hohen Schönheit sieben heil'gen Zahlen
Dir, Himmlische, den Lebensteppich weben!
Denn aus der Kräfte schön vereintem Streben
Erhebt sich, wirkend, erst das wahre Leben.

Welche Empfindungen aber Wagner für sein Lebenswerk mitgebracht hat, mag er uns selbst sagen.

„Ich weiss nicht recht, wozu man mich eigentlich bestimmt hatte, nur entsinne ich mich, dass ich eines Abends zum ersten Male eine Beethoven'sche Symphonie aufführen hörte, dass ich darauf Fieber bekam, krank wurde, und als ich wieder genesen, Musiker geworden war. Aus diesem Umstande mag es wohl kommen, dass, wenn ich mit der Zeit wohl auch andere schöne Musik kennen lernte, ich doch Beethoven vor Allen liebte, verehrte und anbetete. Ich kannte keine Lust mehr, als mich so ganz in die Tiefe dieses Genius zu versenken.“*) Dazu nehme man ferner:**) O, mein herrliches deutsches Vaterland, wie muss ich dich lieben, wie muss ich für dich schwärmen, wäre es nur, weil auf deinem Boden der „Freischütz“ entstand. Wie muss ich das deutsche Volk lieben, das den „Freischütz“ liebt, das noch heute an die Wunder der naivesten Sage glaubt, das noch heute im Mannesalter, die süssen geheimnisvollen Schauer empfindet, die in seiner Jugend ihm das Herz durchbeben! Ach, du lebenswürdige deutsche Träumerei: du Schwärmererei vom Walde, vom Abend, von den Sternen, vom Monde, von der Dorffthurm-glocke, wenn sie sieben Uhr schlägt! Wie ist der glücklich, der euch versteht, der mit euch glauben, fühlen, träumen und schwärmen kann! Wie ist mir wohl, dass ich ein Deutscher bin!

Und endlich***): Der Deutsche liebt die Musik ihrer selbst willen — nicht als Mittel zu entzücken, Geld und Ansehen zu erlangen, sondern weil sie eine göttliche, schöne Kunst ist, die er anbetet, und die, wenn er sich ihr ergiebt, sein Ein und Alles wird.“ Wo wohnt diese deutsche Musik? Es ist ein Winterabend — wir sind in einem kleinen Stübchen; „dort sitzen ein Vater und seine drei Söhne um einen runden Tisch;

*) Eine Pilgerfahrt zu Beethoven (1840).

**) Der Freischütz in Paris (1841).

***) Ueber deutsches Musikwesen (1841).

die einen spielen Violine, der dritte die Bratsche, der Vater das Violoncello; was ihr so tief und innig vortragen hört, ist ein Quartett, das jener kleine Mann komponiert, der den Takt schlägt. Dieser ist aber der Schulmeister aus dem benachbarten Dorfe, und das Quartett, was er komponierte, ist kunstvoll, schön und tiefgeföhlt.“

Mit dieser innigen Empfindung und mit dieser warmen Verehrung geht Wagner an seine Aufgabe.

Was Lessing in Hamburg versucht und was Goethe und Schiller in Weimar begonnen, das will Wagner weiterführen: von der Bühne muss die grosse Wirkung ausgehen, die er beabsichtigt.

Anknüpfend an ein Wort Kaiser Josephs: „Das Theater soll keine andere Aufgabe haben, als auf die Veredelung des Geschmacks und der Sitten zu wirken“ schreibt Wagner (1849) seinen „Entwurf zur Organisation eines deutschen National-Theaters für das Königreich Sachsen.“

Mit Goethe erkennt er, dass auch in der Sage ein Stück Geschichte lebt*), eine Erkenntnis, die heute Gemeingut aller echten Philologie**) ist.

Die deutsche Sage muss für die Deutschen behandelt werden, wie die griechische Sage für die Griechen vor allem durch Aeschylos und Sophokles behandelt wurde — „gleich“ den Griechen soll der deutsche Genius schaffen, damit wir uns des Geschaffenen freuen und in dieser reinen Freude reiner und reiner werden.

Darum hat der Künstler nicht etwa blos das Recht, sondern die Pflicht, den heimischen Mythos so zu gestalten, dass er der Zeit verständlich wird, auf die er wirken soll.***)

„Oper und Drama“ (1851) giebt über diese neuen und doch in gewissem Sinne so alten Ziele genauere Auskunft, gefolgt von der „Mitteilung an meine Freunde“ — Wagner will nicht als „Künstler“ geliebt, sondern als „Mensch“ ver-

*) „Die Wibelungen. Weltgeschichte aus der Sage (1848)“ und der Nibelungen-Mythos als Entwurf zu einem Drama (1848)“.

**) Vgl. Homerische Untersuchungen von v. Wilamowitz u. A.

***) Die Frage, wie weit die Edda in der vorliegenden Form durch das Christentum beeinflusst ist, hat für die Bedeutung des Kunstwerkes natürlich gar keinen Wert.

standen werden, als ein Mensch seines Volkes von höchstem Streben.

Der „Ring des Nibelungen“ erscheint als Dichtung, zunächst für einen kleinen Kreis (1853) und ein Jahrzehnt später für das grössere Publikum (1863) zugleich mit einem ergreifenden Berichte „über die Umstände und Schicksale, welche die Ausführung des Bühnenfestspiels bis zur Veröffentlichung der Dichtung desselben begleiteten!“

Dieser trostlose Bericht klingt aus in den bangen Ruf nach einem deutschen Fürsten*, dessen Macht die Idee des Strebenden verwirklichen soll. Der könnte „eine Stiftung gründen, die ihm einen unberechenbaren Einfluss auf den deutschen Kunstgeschmack, auf die Entwicklung des deutschen Kunstgenies, auf die Bildung eines wahrhaften, nicht dünkelfaften nationalen Geistes, seinem Namen aber unvergänglichen Ruhm gewinnen müsste. —

Wird dieser Fürst sich finden?

Im Anfang war die That.“

Der Fürst erschien und nun (Sommer 1864) jubelt der schwergeprüfte Dulder:

Was Du mir bist, kann staunend ich nur fassen,
Wenn mir sich zeigt, was ohne Dich ich war.
Mir schien kein Stern, den ich nicht sah erblassen,
Kein letztes Hoffen, dessen ich nicht bar:
Auf gutes Glück der Weltgunst überlassen,
Dem wüsten Spiel auf Vorteil und Gefahr;
Was in mir rang nach freien Künstlerthaten,
Sah der Gemeinheit Loose sich verraten.

Hier war einmal zur Wirklichkeit geworden das schöne Wort:

Drum soll der König mit dem Dichter gehn,
Denn Beide wandeln auf der Menschheit Höh'n.

Was uns Deutschen diese Freundschaft gebracht, bezeichnet jetzt der eine Name „Bayreuth“: der Kunst ist im deutschen Lande eine Stätte geschaffen, von der aus sie als die grosse Erzieherin wirken kann.

Man kann über die Grenzen dieser Wirksamkeit streiten, sowohl was den Wert überhaupt betrifft als auch was ihren Umfang anlangt, aber darüber darf man nicht im Zweifel sein, dass die Frage nach der Bedeutung Wagners ganz etwas anderes

ist als ein Musikanten-Problem. Selbst wer dem Werke Wagners jeden Wert absprechen wollte, müsste doch eingestehen, dass wir im Leben Wagners jenen Idealismus greifbar vor uns sehen, der sich in einem Ringen von höchster Selbstlosigkeit unermüdlich bethätigt und darum

Früher oder später

Den Widerstand der stumpfen Welt besiegt.

Auf den Stufen des Palazzo Vendramin lag in bitterem Schmerz der Gondoliere, der Wagner fast täglich gefahren, nach dem Tode des Meisters, untröstlich über den Verlust des „guten“ Herren — das Urteil des schlichten Mannes wiegt viel.

Mit der Selbstlosigkeit und dem Mute des Meisters hat der Kreis von Bayreuth*) für dessen Werk geduldet und geschaffen — und zwar mit grossem Erfolge.

Freilich giebt es noch Viele, die nicht einsehen, dass man Wagner **zugleich** mit Schiller und Goethe verwerfen oder anerkennen muss, aber der Kreis dieser Leute wird stetig kleiner und kleiner werden.

Er wird es werden! Warum?

Wagner fängt an geschichtlich zu werden, denn er ist tot — und ausserhalb Deutschlands erkennt man seine wahre Grösse.

Da nun jüngst auch ein „Ausländer“ Stuart Chamberlain, noch dazu in einem Werke von künstlerischer Vollendung, den Deutschen in deutscher Sprache meisterhaft erzählt hat, was Wagner in Wirklichkeit gewesen und was er in Wahrheit ist, so liegt kaum noch ein Grund vor, dem lebendigen Toten die allgemeine Anerkennung zu versagen.**)

Dass man an Wagners Gestalt Mängel finden und auch sein Werk bekriteln***) kann, ist selbstverständlich — das

*) Vgl. hierzu Chamberlains Aufsatz in den Bayreuther Blättern 1896, Stück I bis III.

**) Vielleicht wäre es für die Wirkung von Chamberlains Werke noch günstiger, wenn es erst übersetzt werden müsste! Man denke etwa an den Einfluss von Lewes und Carlyle in Bezug auf das Verständnis Goethes!

***) Wagners Werke haben keine Längen, aber sie sind zum Teil zu lang und vor allem zu gewaltig für einen gewöhnlichen Theater-Abend inmitten der Hast des gewöhnlichen Lebens. Man sollte sie ausserhalb Bayreuths (ebenso auch unsere anderen klassischen Dramen) überall nur Sonnabends oder Sonntags geben, am Nachmittage um 4 oder 5 Uhr, mit grösseren Pausen.

müssen sich ja auch Schiller und Goethe gefallen lassen — kein Mensch ist vollkommen und darum auch keines Menschen Werk.

Wäre es aber nicht besser, in der Welt überall nach dem seltenen Glanze zu suchen, statt nach den unvermeidlichen Flecken zu spähen, die Jeder schon ohne dies selbst besitzt?

Dass in der allgemeinen Registratur menschlicher Sünden auch die Grossen verzeichnet sind, ist eine billige Weisheit.

Man geniesse in Hingebung den „Ring“, der den „Parsifal“ fordert, wie der „König Oedipus“ den „Oedipus auf Kolonos“ und halte die Stimmung fest, welche hierbei erwächst, um aus dieser Stimmung heraus auf den verschiedensten Lebens-Gebieten im Kleinen zu wirken, wie Goethe, Schiller und Wagner im Grossen wirken wollten und wirken durften.

So stelle man sich auch zu den andern Werken des Meisters: der Geist, aus dem sie geboren, soll zu andern Geistern sprechen — und dem Worte soll die That folgen.

Diese That kann sehr verschiedene Gestalten annehmen — so hat erst jüngst Abbé Mugnier, der bekannte Pariser Redner sein Frankreich auf Bayreuth verwiesen; dort solle man die Gesinnung und die Kraft gewinnen, welche in der grossen Not unserer Zeit erforderlich ist, um mitzuwirken an der Stärkung und Rettung der Familie und der ganzen Gesellschaft auf dem Grunde christlicher Liebe und selbstloser Arbeit.

Richard Wagner bezeichnet das Ende der geschichtlichen Entwicklung, in welcher das künstlerische Erbe der Renaissance zu einem Bestandteil unserer Kultur werden sollte: durch Goethe, Schiller, Wagner und deren Genossen ist es uns zum Besitze erworben.

Damit ist aber das reiche Erbe der Renaissance noch nicht erschöpft: neben der Kunst der Griechen steht auch ihre Philosophie und ihre Wissenschaft.

Die Musse, welche durch die Befriedigung der nächsten Bedürfnisse des Lebens bedingt ist, führte bei einzelnen Völkern zum geistigen Tode, bei den Griechen weckte sie u. A. das „Streben nach Weisheit“ und leitete durch dieses zur „Wissenschaft“ d. h. zur methodischen Arbeit des Anschauens und Denkens. Diese Wissenschaft der Griechen zerlegte sich bei ihrem natürlichen Wachstum, den einzelnen Gebieten des Seins

gemäss, in einzelne Wissenschaften (*φιλοσοφιαι*) und damit wurde nach und nach eine Arbeits-Teilung begründet, welche in unserer Zeit bereits so stark gegliedert ist, dass die Vertreter der einzelnen Wissenschaften einander nicht mehr verstehen.

Die ewige Mahnung, welche aus dem Werke des Aristoteles zu uns spricht, wird heute nur selten verstanden.

Aristoteles, der das gesamte Wissen seiner Zeit, wenigstens beschreibend, noch einmal umfasste, hatte, die Lebens-Arbeit von Platon und Demokritos vereinend, in seiner Grund-Wissenschaft (*πρωτη φιλοσοφια*) ein geistiges Band für die einzelnen Gebiete des Wissens geschaffen und damit für alle Zeiten eine stets sich erneuernde Aufgabe gestellt.

Versuche, diese Aufgabe für eine bestimmte Zeit zu lösen, nennen wir heute „Philosophie“ und unterscheiden davon die „einzelnen Wissenschaften“.

Die Augen der Zeitgenossen, welche meist nur auf die nächste Nähe eingestellt sind, vermögen ein geistiges Band, wie es Aristoteles zum ersten Male geschaut, nicht zu erkennen; man sieht vielleicht ein, dass jede Philosophie bei dem Gange zum Ganzen zum Symbole greifen muss, gerade aber damit ist sie für Viele gerichtet, weil sie ja nicht auf dem Boden der Wissenschaft enden kann, auf dem sie beginnen muss.

Der internationale Charakter unseres Zeitalters, das uns Deutschen zunächst als Zeitalter unseres Werdeganges gilt, ist verschieden bezeichnet worden.

Man hat unser Zeitalter meist das mathematisch-naturwissenschaftliche Zeitalter genannt, bez. das Zeitalter der wissenschaftlichen Technik.

Dagegen ist bemerkt worden,*) dass man es ebenso wohl das kritisch-historische nennen könnte — und zwar mit Recht.

Thatsächlich finden sich bei uns die beiden Strömungen wieder, die auch bei den Alexandrinern zeitlich neben einander herliefen.

Ist aber diese zeitliche Verbindung die einzige? Das vielgelesene Rembrandt-Buch, das bei aller Weitschweifigkeit und Unklarheit in seinem dunklen Drange doch auf ein ganz berechtigtes Ziel hinweist, wendet sich ebenso gegen die Klein-

*) Vgl. z. B.: Neuere Darstellungen der deutschen Geschichte von G. Winter (Archivar) im Pädag. Archiv. 1893, S. 1 u. f.

Arbeit der „Philologen“ als gegen die Klein-Arbeit der „Exacten“ und mahnt, den Blick wieder auf das Ganze zu richten und dieses Ganze künstlerisch zu gestalten. Das ist die negative Seite der Sache. Und die positive? Wir sehen sie symbolisch ausgedrückt in dem Brüderpaare, welches den Eingang zu der Berliner Universität ziert: Alexander von Humboldt und Wilhelm von Humboldt weisen, selbst von dem Glanze einer künstlerischen Auffassung umstrahlt, auf die beiden Seiten des modernen Alexandrinentums hin, das ebenso wenig wie das alte, wenn man von gewissen Auswüchsen absieht, den billigen Spott verdient, mit dem man ihm oft begegnet.

Über die inneren Beziehungen seiner beiden Richtungen sagt v. Wilamowitz*): „Die exacten Wissenschaften haben [denn auch] auf die alexandrinischen Philologen den bedeutendsten Einfluss gehabt. Das Object der Untersuchung reinlich und greifbar präparieren, die Einzelbeobachtung vorurteilslos machen, sammeln, sichten und daraus die empirische Regel ziehen, das Gesetzmässige überhaupt in der Fülle der Erscheinungen suchen, das war etwas Neues und Grosses, und dadurch erst ward die Grammatik eine Wissenschaft“.

Bei der Renaissance des Altertums haben die Philologen zunächst dankbar zurückgezahlt, was sie damals empfangen, und seitdem haben vielfach gegenseitige, befruchtende Berührungen stattgefunden: dabei wurde der inductiv-deductive Weg der modernen Wissenschaft gefunden, der für die Naturwissenschaft in unserm Zeitalter zum Königswege wurde.

Zuletzt hat auch die Archäologie, innerhalb welcher die Herrschaft dieser oder jener Kunst-Theorie verhängnisvoll geworden war, diesen Weg beschritten und damit auch ihrerseits einen wichtigen Beitrag zu „wirklicher“ Geschichte geliefert.

Unsere grossen Erzieher, Goethe und Schiller, haben für die Bedürfnisse dieser s t r e n g e n Wissenschaft und für deren Wert keine u r s p r ü n g l i c h e E m p f i n d u n g mitgebracht.

Schiller ist zu früh gestorben, um sie noch zu gewinnen, Goethe hat sie in seinem zweiten Lebensalter, als er vereinsamt war, noch so weit erworben, als dies bei seiner Natur überhaupt möglich erscheint.

*) Homerische Untersuchungen. S. 385.

Bei der Beurteilung menschlicher Grösse vergisst man nur allzu leicht, dass jedem Einzelnen seine bestimmten Grenzen gezogen sind, und zwar nicht blos in der Tiefe und in der Höhe, sondern auch dem Umfange nach: die Grösse innerhalb eines bestimmten Gebietes wird bedingt durch Kleinheit in anderen bestimmten Gebieten.

In ihrem Reiche waren Goethe und Schiller von seltener Grösse, aber dieses Reich mit aller seiner Pracht und Herrlichkeit ist wohl ein hohes, aber nicht das einzige Besitztum des Menschen. Weder Goethe noch Schiller sind dem oft gelobten und oft geschmähten modernen Alexandrinertum gerecht geworden, weder seiner kritisch-historischen, noch seiner mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite.

Der Widerwille gegen die „zerstückelte Art, die Natur zu behandeln“, hatte Goethe und Schiller bei ihrer entscheidenden Begegnung (Jena, Juli 1794) zusammengeschlossen; man darf die „Natur“ nicht „gesondert“ und „vereinzelt“ vornehmen, man muss sie vielmehr „wirkend und lebendig, aus dem Ganzen in die Teile strebend“, darstellen.

Aus diesem gemeinsamen Widerwillen gegen das „Inductiv-Deductive“ der modernen Wissenschaft keimte die innere Verständigung der beiden Grossen hervor, es folgten die Briefe vom 23., 27. und 31. August 1794, welche uns den Anfang eines neuen Abschnittes der deutschen Kulturgeschichte bezeichnen.

Man hat oft darauf hingewiesen, dass Goethe und Schiller bei ihrem Schaffen von „verschiedenen“ Standpunkten ausgegangen seien — das ist richtig, aber beide gelangten dabei auf „dieselbe“ Höhe und erst auf dieser Höhe prangt das „fertige“ Kunstwerk.

Auf dieser Höhe sind die Besonderheiten der beiden Meister fast verschwunden: aus dem Ganzen erhielt für Beide das Einzelne seine Bedeutung, das gilt im besonderen sowohl für die Geschichte, als auch für die Naturwissenschaft.

Dass man auf dem philologisch-historischen und auf dem mathematisch - naturwissenschaftlichen Gebiete auch anders arbeiten kann, ja arbeiten muss, ist ihrer Einsicht verschlossen: daher ihr bitterer Spott über die Philologen und über die Forscher der exakten Richtung. Freilich behalten Goethe und

Schiller mit dem kräftigen Hinweis auf das Ganze ewig Recht — man darf nicht in der Zersplitterung untergehen — aber ein Ganzes, das ein Spiegel der Wirklichkeit ist, entsteht nur aus sorgfältig und mühevoll zusammengetragenen Steinen. Allerdings müssen die Steine warten, bis sie ein Genius durch orphische Klänge zum Bau ruft, aber ohne Steine ist der Bau unmöglich, und darum ist auch das Sammeln und Reinigen und Ordnen der Steine ein sehr nützliches und notwendiges Werk, denn hier heiligt der Zweck die Mittel, mag er auch der geschäftigen Betriebsamkeit selbst oft verborgen sein.

Goethe und Schiller war es nicht gegeben, auch in diesem Werke eine Beschäftigung zu sehen „die zu dem Bau der Ewigkeiten zwar Sandkorn nur für Sandkorn reicht, doch von der grossen Schuld der Zeiten Minuten, Tage, Jahre streicht.“ Ihnen blieb verborgen — und diese Einseitigkeit ist ihre Grösse — dass es auch eine Art der Geschichtsschreibung und der Naturforschung giebt, bei welcher die Idee in voller Entsagung gelegentlich bescheiden zurücktreten muss, allerdings um später desto reicher zu wirken — freilich führt Goethes Arbeit zum „os intermaxillare“, aber auch zu „seiner“ Farben-Theorie*) und Schillers Antritts-Rede in Jena ist ein grossartiger Rahmen, den Andere füllen mussten.**)

Die Stimmung, in welcher Karl v. Moor mit dem tintenklecksenden Sæculum abrechnet (I, 2), ist bei Schiller mit der Zeit verflogen, aber der Forscher steht ihm stets tief unter dem Künstler und Gelehrsamkeit und Geschmack schliessen sich ihm aus. (Vgl. z. B. „Die Künstler“.)

Freilich lässt sich Schiller durch die Erinnerung an die friedliche Entwicklung der Niederlande vor ihrem Abfall, die er mit so satten Farben gemalt, gelegentlich auch zum Lobe des Forschers begeistern, der „das vertraute Gesetz in des Zufalls grausenden Wundern sucht, den ruhenden Pol in der Erscheinungen Flucht“, aber die entgötterte Natur, die knechtisch dem Gesetze der Schwere folgt, ist für ihn kein Gegenstand

*) Das hier für den Künstler Wertvolles gegeben wird, ist ebenso zuzugeben, wie alle Versuche abzulehnen sind, den Groll Goethes gegen Newton zu beschönigen.

**) So hat auch Hegel auf ein Ganzes (Entwicklung) hingewiesen, aber erst Zeller u. A. haben dieses Ganze erarbeitet.

wirklicher Teilnahme und der hohe Wert von „Zählen und Messen“ bleibt seinem Geiste fremd, ebenso fremd wie die Bedeutung der Bestrebungen eines F. A. Wolf, der ihm lediglich der Zertrümmerer der Ilias ist.*)

„Alles will jetzt den Menschen von innen, von aussen ergründen;
Wahrheit, wo rettetest du dich hin vor der wüthenden Jagd!
Dich zu fangen, ziehen sie aus mit Netzen und Stangen;
Aber mit Geistestritt schreitest du mitten hindurch.“

In ähnlichem Sinne spottet Goethe der „Newtonianer“ und der ganzen „Gilde der Mathematiker“ und der „Philologen“: das sind Kärner, die nur zu thun haben, wenn die Könige bauen.

Bezeichnend ist für Goethe vor allem der Ausspruch**): Bisher glaubte die Welt an den Heldensinn einer Lucretia, eines Mucius Scaevola, und liess sich dadurch erwärmen und begeistern. Jetzt aber kommt die historische Kritik und sagt, dass jene Personen nie gelebt haben, sondern als Fictionen und Fabeln anzusehen sind, die der grosse Sinn der Römer erdichtete. Was sollen wir aber mit einer so ärmlichen Wahrheit! Und wenn die Römer gross genug waren, so etwas zu erdichten, so sollten wir wenigstens gross genug sein, daran zu glauben.“

Die Entdeckung des Handelstraktats zwischen Rom und Karthago (durch Niebuhr), welche zugleich die Kritik der Fabeln des Livius ist, erscheint Goethe höchst gleichgültig***), und die römischen Ackergesetze haben für ihn gar keine Bedeutung.

Alle diese Forscher sind für Goethe geschäftige Schlittschuhläufer auf einem gefrorenen See, dessen innere Gestaltung mit allem ihren Leben ihnen so fremd ist, dass sie gar nicht auf den Gedanken kommen, nach ihr zu fragen.†)

Radices raspeln, Varianten auslesen, Urkunden schaben etc. sind nützliche „Handarbeiten“ und unter allen „wunderlichen Albernheiten“ ist der Streit „über die Echtheit alter Werke“ der lächerlichste — die Poesie soll nie die Gelehrsamkeit zu ihrer Auslegerin machen.††)

*) Vgl. auch die Epigramme auf A. v. Humboldt.

**) bei Eckermann 18. X. 1825.

***) a. a. O. 1. II. 1827.

†) a. a. O. 17. I. 1827.

††) Weitere Belege bei Nerrlich, das Dogma vom klassischen Altertume u. s. w. Leipzig, 1894.

Neben Faust steht Wagner! „Entrollst du gar ein würdig Pergamen, so steigt der ganze Himmel zu dir nieder.“

Die „Philologen“ und die „Exakten“ trifft die Geissel des Goethe-Schillerschen Spottes in gleichem Masse.

Das Empirische ist Beiden Nichts.

„Armer empirischer Teufel! Du kennst nicht einmal das Dumme In dir selber? Es ist, ach! a priori so dumm.“

So liest man und weiter, an die Empiriker:

„Dass ihr den sichersten Pfad gewählt, wer möchte das leugnen? Aber ihr tappet nur blind auf dem gebahntesten Pfad.“

Für das Ganze der geschichtlichen Entwicklung und für das Ganze des Natur-Geschehens haben Goethe und Schiller einen grossen Blick, aber es fehlt ihnen auf dem Gebiete der Wissenschaft die Liebe zur Fülle des Kleinen, aus der das Ganze erwächst.

Vermöge „ihrer“ Grösse sind sie im stande in einem Teile das Ganze zu schauen und aus diesem Ganzen heraus das Übrige zu deuten, sie sind aber nicht dazu geboren, aus den Teilen auf inductiv-deductivem Wege zum Gesetze vorzudringen und die Fülle der Gesetze in ein Ganzes zu wandeln.

Deduction aus dem Ganzen einer künstlerischen Welt-Anschauung: das ist ihre Lebens-Aufgabe und ihre Lebens-Macht.

Nun, die „Philologen“ und die „Exacten“ sind ihren Weg zum Erbe der Renaissance gegangen, trotz Goethe und Schiller.

Dabei sind gerade die köstlichen Güter gewonnen worden, auf welche Goethe und Schiller prophetisch hingewiesen haben, die Geschichte als Ganzes und die Natur als Ganzes.

Die Aufgabe, welche die moderne Philosophie*) vom ‚Cogito‘ des Descartes aus bezeichnet hat, indem sie dem Princip der Gesetzmässigkeit die Herrschaft über die Wirklichkeit gab und das Geschehen durch den Begriff der Entwicklung deuten lehrte, ist durch die Einzel-Forschung im Principe gelöst worden.

Diese Aufgabe ist dieselbe, welche Protagoras und Platon-Demokritos einst gestellt haben — auch damals ist sie gelöst worden, wenn auch in engerem Rahmen.

*) Vgl. meine Abhandlung „Den Manen Darwins“ in der Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie, 1882.

Zwischen den beiden Lösungen liegt eine Zeit, welche für die Wissenschaft wenig Früchte getragen hat.

Als die christlichen Mönche das Serapeion von Alexandria erstürmten (390), wurde eine glanzvolle Vergangenheit bestattet.

Eine alternde Kulturwelt war an die Grenze ihrer Leistungsfähigkeit gelangt: zwei Dinge haben zu neuem Leben geführt, der Geist des Kreuzes und das germanische Blut.

So bedauerlich es ist, dass dieses neue Leben zunächst die grossen Zeugnisse der früheren Kultur erbarmungslos vernichtet hat, so natürlich ist dies: ein neuer Geist und ein neues Blut brauchten nun einmal einen freien Raum.

Was die neue Kultur auf dem Gebiete der Wissenschaft über die alte Kultur erhebt, ist vor allem der Gedanke, dass die Weltgeschichte keine Folge von Trümmerhaufen ist, sondern eine gottgewollte Entwicklung von bestimmten Zielen.*)

Dieser Gedanke lässt auch die Gegenwart mit ihrem flackernden Streben und ihren unklaren Vorstellungen als berechtigtes Ziel der Vergangenheit erscheinen und als fruchtbare Quelle der Zukunft.

Der zufälligen Einteilung unseres Zahlen-Systems folgend denkt man sich bei Nr. 1900 einen bestimmten Kultur-Abschnitt und redet von „fin de siècle.“

Für uns Deutsche liegt der letzte grosse Schnitt in den Jahren 1870 und 1871, in denen uns der „Sinn“ unserer Kultur gedeutet wurde.

Wir haben gelernt „als freies Volk auf freiem Boden stehen“.

Damit ist ein neuer Geist bei uns eingezogen.

Hören wir einen der Alten über dieses Neue.

In Erinnerung an den 1. April des Jahres 1895, wo Alldeutschland seinen Bismarck feierte, sagt Hermann Grimm**):

„Was bedeuten Rom und Griechenland dem gegenüber heute? Wir sind freilich noch daran gewöhnt, den ungeheuren Körnerhaufen dessen, was das Altertum bietet, immer wieder umzuschaukeln, und weil kein Brot mehr daraus wird, glauben wir, es fehle an der Masse, es müsse mit noch grösserer An-

*) R. Wagner sagt: Die Anerkennung einer moralischen Bedeutung der Welt ist die Krone aller Erkenntnis (X, 333).

**) Deutsche Rundschau vom 1. Mai 1895.

strengung gesucht, gegraben und in Museen aufgestellt werden, was die Erde irgend hergiebt. Aber der Glaube an die Zauber-
macht dieser Sammlungen ist verloren, und die Zeiten werden
bald kommen, wo man ernsthaft fragen wird, zu welchem
Nutzen denn mit so viel Geld diese Aufstapelungen des ewig
Fragmentarischen in Scene gesetzt werden.“

Und als er Ada Negri gedenkt und Johanna Ambrosius,
„dieser ungeschichtlich gewordenen, einsamen und reinen“ Ge-
stalten*), da berichtet er über seine eigene Wandlung:

„Das mir auffallendste Zeichen dieses neuen Geistes, den
ich als ein in späten Jahren noch neu in mich eindringendes
Element beobachte, ist die Abneigung, ja Unfähigkeit, in die
Erforschung des menschlichen Daseins früherer Jahrhunderte
heute noch so mich zu vertiefen, wie ich in früheren Jahren
gethan. Was hinter dem Beginn dieses Jahrhunderts liegt,
hält, wie von Mattigkeit befallen, mich nicht mehr fest. Nicht
ich allein mache diese Erfahrung, auch Andere, in vertrauten
Gesprächen, gestehen sie als die ihrige ein. Von dem, was
die vergangenen Jahrhunderte bieten, erscheinen mir nur das
Christentum und sein Stifter, Homer, Shakespeare, Raphael
und Goethe unberührt von diesem Verblassen. Es ist mir zu-
weilen, als sei man in ein neues Dasein versetzt und habe nur
das nötigste geistige Handgepäck mitgenommen. Als zwängen
völlig veränderte Lebensbedingungen zu völlig neuer Gedanken-
arbeit. Denn Entfernung ist nichts mehr, was Menschen trennt.
In spielender Leichtigkeit umkreisen unsere Gedanken den
Umfang der Erdoberfläche und fliegen von jedem Einzelnen zu
jedem Anderen, wo er auch sei. Die Entdeckung und Aus-
nutzung neuer Naturkräfte verweist sämtliche Völker zu un-
ablässiger gemeinsamer Arbeit. Neue Erfahrungen, unter deren
Drucke unsere Anschauung alles Sichtbaren und Unsichtbaren
in ununterbrochenem Wechsel sich ändert, drängen uns auch
für die Entwicklungsgeschichte der Menschheit neue Betrach-
tungsweisen auf. Die in bedeutenden Menschen ver-
körperte Kraft suchen wir auf ihre reine Leucht-
und Bewegkraft zu prüfen und anders als bisher in

*) „Ada bricht durch das Dickicht, das sie umgiebt, mit den Fäusten
quer durch; Johanna sucht in der selva oscura di nostra vita mit müden
Füssen einen gangbaren Weg.“

ihrer individuellen Erscheinung zu begreifen und darzustellen. Wie suchte ich vor dreissig Jahren Voltaire und Friedrich, Lessing und Winkelmann, Mirabeau und Napoleon um ihrer selbst willen noch zu durchdringen, die mir heute nur insofern wichtig und auch verständlich sind, als sie die heutige Zeit erklären. Auf die Gegenwart konzentriert sich meine geistige Arbeit. Sie verstehe ich, weil sie lebt.“

Dies Urteil *) ist sicher erheblich einzuschränken, aber es beweist, dass man in weiten Kreisen, welche Träger einer bestimmten geschichtlichen Überlieferung waren, mit dieser Überlieferung gebrochen hat.

Die „heutige Menschheit“ mag der „unbezwingliche Drang erfüllen, sich historisch bedingungslos frei zu fühlen“ — diese Freiheit wird stets unerreichbar bleiben.

Dieser Drang ist nichts Neues in der Geschichte der Völker, er zeigt stets an, dass eine frische aber „geschichtlich“ bedingte Saat zum Lichte strebt.

Für uns Deutsche kann dieser Drang nur bedeuten, dass wir mündig geworden sind, um im neuen Hause an der heimischen Kultur kräftig zu arbeiten.

Die helle Begeisterung des letzten Jahres, welches der grossen Erinnerung an den heiligen Einheitskrieg geweiht war, hat uns gezeigt, dass wir trotz aller internationalen Bestrebungen und trotz aller Trübung im Innern nicht in Gefahr sind, das Errungene zu verlieren.

Wird es so bleiben?

Dass gerade Frankreich in unserem Idealismus die Quelle sieht, aus welcher unsere Kraft geflossen, muss uns eine deutliche Mahnung sein.

In dem Hasten und Raffen der Gegenwart, welches durch den Kampf um den Weltmarkt**) bedingt wird, hat aber der Idealismus stiller Beschaulichkeit keine Stätte.

Tages Arbeit, Abends Gäste!

Saure Wochen, frohe Feste!

*) Will man die weitere Ausgestaltung dieser Anschauung bei unsern Modernen kennen lernen, so lese man etwa „Die Bildungsmüden“ von Mysing.

**) Was dieser bedeutet, dürfte auch den Kreisen, welche die Statistik des Weltmarkts nicht verfolgen, bei Gelegenheit der kaiserlichen, an den Präsidenten Krüger gerichteten Depesche klar geworden sein.

Dazu sollen wir aus der Schale des Genius den „Mut des reinen Lebens trinken.“

Wenn wir die Kraft der Männer, welche uns das künstlerische Erbe der Renaissance zum Besitze erworben haben, auf ihre „reine Leucht- und Bewegkraft prüfen“, so stossen wir überall auf ein sieghaftes Ringen nach einer höheren Kultur.

Die höhere Kultur dieser führenden Geister soll von ihnen aus in möglichst weite Kreise fliessen.

„Was der Dichter diesem Bande
Glaubend, hoffend anvertraut,
Werd' im Kreise deutscher Lande
Durch des Künstlers Wirken laut.“

Diese Worte schrieb Goethe, ganz im Geiste des heimgegangenen Freundes, dem Schauspieler Krüger als Widmung in ein Exemplar der „Iphigenie“.

So fasst auch Wagner die Kunst auf — als die grosse Erzieherin.

Sie soll eine Erzieherin für das ganze Volk sein!

Ist das möglich? Unmittelbar sicher nicht!

Freilich reicht die Wirkung der Kunst bedeutend weiter, als man gemeinhin zuzugeben geneigt ist, und zwar ohne nach Stand und Rang u. s. w. zu fragen, aber die Masse, welche von ihr ungerührt bleibt, ist in jedem Volke überaus gross.

Diese „u n g e r ü h r t e M a s s e“ zu erziehen, ist Sache Derer, welche den Genius des Künstlers verstehen.

Solche Erziehung kann sehr verschiedene Form annehmen, sie muss sich den Gaben der Lehrenden und der Lernenden und den jeweiligen Bedürfnissen anpassen — der Abbé Mugnier hat uns ein Beispiel dafür gegeben.

Ein Kunstwerk, welches solcher Erziehung dient, ist überall da vorhanden, wo das Unendliche und Ewige in schöner Formung in das Endliche und Zeitliche hineinleuchtet.

Ihre mächtigste Wirkung wird freilich die Kunst auf der Bühne*) entfalten in seltenen Feiern, aber auch ihre stillen Wirkungen, die wenig Mittel erfordernd täglich erfahren werden können, sind gesegnet.

*) Ein so nüchterner Rechner wie der erste Napoleon hat einmal gesagt, er würde Corneille zum Fürsten machen, wenn er noch lebte: so hoch veranschlagte er die Erziehung des Volkes durch die dramatischen Dichter. Vgl. dazu Goethe bei Eckermann, 1. IV. 1827.

Solche Kunst tritt ebenso wie jene Philosophie, die von dem Boden der Wissenschaft aus zum Symbole greift, um das Unendliche zu deuten, in den Dienst der Religion, um mit ihr den Weg zum Ewigen zu zeigen.

Richard Wagner sagt uns: „Die Kunst vermag uns keine Religion zugeben, aber sie vermag die Richtung zu ihr zu zeigen“, und nur die Kunst ist echte Kunst, welche „durch ideale Darstellung des allegorischen Bildes zur Erfassung des inneren Kerns desselben, der unaussprechlichen göttlichen Wahrheit hinleitet“. (X, 275).

Diese echte Kunst, welche nicht in der Sinnenwelt geboren ist und doch diese Sinnenwelt verwendet, um von allem Sinnlichen erlösend für das Ewige zu wirken, kann aber nur auf „eine“ Religion hinweisen, auf die, deren Abbild sie ist.

Die christliche Idee, so wie sie im deutschen Gemüte Wurzel gefasst hat, ist die grosse Macht, der wir unsere Zukunft weihen müssen.

Der Glaube, der zum Werke treibt, ist unser Idealismus.

Diesen Idealismus spiegelt unsere heimische Kunst, so weit sie echte Kunst ist.

Darum erhoffen Goethe, Schiller und Wagner*) von der echten Kunst eine starke Mitwirkung an der Gestaltung einer edleren Zukunft, namentlich für ihr deutsches Volk.

Über die natürlichen Grenzen dieser Wirksamkeit lesen wir bei Wagner: Selbst in den vollkommensten Zuständen wird uns immer wieder „die ungeheure Tragik dieses Weltendaseins zur Erkenntnis kommen, und täglich werden wir den Blick auf den Erlöser am Kreuze als letzte erhabene Zuflucht zu richten haben“. (X, 317).

Über die Quelle dieser Wirksamkeit heisst es ferner bei ihm: „Aller echte Antrieb und alle vollständig ermöglichende Kraft zur Ausführung der grossen Regeneration kann nur aus dem tiefen Boden einer wahren Religion erwachsen“. (X, 313).

Aus diesem Boden steigt aber auch die echte Kunst empor,

*) Vergl. hierzu „Das religiöse Gefühl im Werke Richard Wagner's“ von Abbé Marcel Hébert, Director der „Ecole Fénelon“ zu Paris. (Deutsche Uebersetzung, München und Leipzig, 1895).

um von ihrem Ursprunge zu zeugen und ihre erlösende Kraft zu bewähren.

Wagner hatte die attische Tragödie aufgefasst als die „zum Kunstwerk gewordene religiöse Feier“ der Griechen*) — aus dieser Auffassung ist das deutsche Werk von Bayreuth geboren, gemäss der grossen Überlieferung von Weimar.

Das Erbe der Renaissance ist auch auf dem Gebiete der Kunst zum heimischen Besitze geworden: mag es uns nicht zum Fafner-Gute werden, sondern zu einer Quelle unserer Kraft!

§ 3.

Die altsprachliche Philologie.

Die altsprachliche Philologie steht heute an einem Wendepunkte; Herbst, Vahlen, Usener u. A. haben darauf hingewiesen.

In Erinnerung „an Useners ‚schöne und tiefe Rede‘ Philologie und Geschichtswissenschaft“**) sagt v. Wilamowitz***):

„Das philologische Problem ist zu einem historischen geworden, weil die Philologie selbst zur Geschichtswissenschaft geworden ist. Hat sie an dieselbe ihre Eigenart und Selbständigkeit verloren? Als Wissenschaft gewiss, aber damit ist sie nicht erschöpft.“ „Neben dem historischen Verständnis behält das der unbefangenen Hingabe, wie Fr. Stolberg und seine Gesellen sie hatten, sein Recht.“ „Nicht zu vergessen und nicht vergessen zu lassen, dass alle unsere Gelehrsamkeit und Kritik und Historie ein Quark ist vor der Göttlichkeit des Kunstwerks, dass Gelehrsamkeit und Kritik nur Mittel sind, um die reine und vollkommene Wirkung des Kunstwerkes zu ermöglichen, nicht dieses ein Objekt für jene: das verträgt sich hoffentlich mit der Geschichtswissenschaft, aber es ist etwas anderes; darum scheidet sich die Philologie von ihr.“

Man vergleiche damit, was F. A. Wolf, Fr. Jacobs u. A. gewollt und erstrebt, was Ast, Creuzer u. A. versprochen haben!

Das „Werk“ ist klassisch und bleibt klassisch d. h. „gross“, trage es den Namen Homeros, Praxiteles oder Euklides.

*) Kunstwerk der Zukunft (III, 157).

**) Bonn 1882.

***) Homerische Untersuchungen S 418.

Wo aber ist das „klassische Altertum“ geblieben? Wo ist überhaupt das „Altertum“ geblieben? Wird durch ein Wort eine Einheit geschaffen? Creuzer verlangt „das Antike als ein Ganzes in der Idee zu denken“ und dasselbe, wenn auch in andern Ausdrücken, fordern die Andern.

Wir müssen uns heute Mühe geben, überhaupt zu verstehen, was damit gemeint ist. Handelt es sich um die Griechen oder um die Römer? Um welche Griechen? Um welche Römer? Ist etwa Zeit und Ort gar nichts?*)

Wie fremd klingen uns heute, in einer Zeit, wo die thessalischen und kyprischen Steine und die italischen Gräber reden, Worte wie die folgenden: „Nicht nur in allen Gattungen der Wissenschaft und Kunst haben die Alten edle und musterhafte Werke gebildet: auch ihr Leben und Thun war in der Zeit ihrer Blüte wunderbar würdig und der Nachahmung wert; wir haben hier eine geschlossene Welt des Edelsten und Schönsten vor uns, was der menschliche Geist gebildet hat, eine Welt der Natur und Kunst, in welcher sich alles, was das menschliche Gemüt erheben, reinigen und befruchten kann, in den mannigfachsten und vollendetsten Gestalten offenbart.“

Dies ist ein nüchternes Urteil aus jener Zeit und nicht einer der vielen Dithyramben, welche aus Begeisterung geboren wiederum Begeisterung zeugten, es stammt von Fr. Jacobs. Wir kennen ihn aus den Xenien und es spricht für die Grösse des Mannes, der auch für den gerichteten Manso mutig eintrat, nur weil er sein Freund war, dass er für das Stuttgarter Schiller-Album (1837) die Verse schrieb:

„Widder im Thierkreis hiess ich Dir einst. O wär' ich es, freudig
Brächt' ich mein Vliess den Beherrschern des nächtlichen Reiches zum
Lösgeld

Und Du, Göttlicher, kehrtest zurück zu den sehenden Völkern.“

Nun frage man sich, wo und wann diese „geschlossene Welt“ vorhanden war.

Hat es für Rom und sein allmählich wachsendes Reich auch nur einen Augenblick gegeben, in dem man von einer solchen Welt zu sprechen berechtigt ist?

Handelt es sich vielleicht um die kurze Spanne Zeit, in

*) Dass man nach wie vor vom „Altertum“ spricht, ist natürlich nicht zu vermeiden.

welcher Athen die Königin der Meere war und den Blüthenraum „von des attischen Reiches Herrlichkeit“ träumte?

Glücklich ist Athen vielleicht „einmal“ gewesen, damals, als die Peisastriden auf der alten Burg des Kekrops herrschten und neue Tempel und neue Feste schufen.

„Der attische Bauer sass leidlich zufrieden unter seinem Feigenbaum und Weinstock und schaute mit Andacht auf das Geschenk seiner Göttin, die Olive, deren Anbau der Staat jetzt wie von alters her beförderte, so dass dies wichtigste Produkt der heimischen Landwirtschaft immer mehr eintrug. Dazu that der Friede das beste: es hieb eben kein Feind die Oelbäume um. Ordnung war auch im Land und die Rechtsprechung nahe und rasch zu haben.“*) Handel und Industrie blühten kräftig auf.

Die Perser haben dafür gesorgt, dass wir dieses Athen des Peisistratos über dem Athen des Perikles fast vergessen.

Die steinernen Zeugen der Tyrannis erlebten noch den athenischen Ehrentag von Marathon, aber Burg und Stadt lagen in Trümmern, als die hellenische Flotte bei Salamis siegreich mit dem Feinde rang, und die Waffenbrüderschaft von Plataeae und Mykale war ein vergängliches Ding.

Der Zeit der Perserkriege wird keine Kritik ihre geschichtliche Grösse nehmen, aber jede geschichtliche Grösse ist etwas Unvollkommenes.

Schon im „Gorgias“ werden Miltiades, Themistokles und Kimon gewogen und zu leicht befunden und nur der Glanz des Aristides scheint zu bestehen. Nun lehrt uns Aristoteles, dass die Gerechtigkeit jenes Mannes nur ein Ziel gehabt „*το του κρείττονος συμφερον*“.

Will man diese Urteile anerkennen oder Platon und Aristoteles der Ungerechtigkeit zeihen? Kann der ungerecht sein, der seinen Staat auf der *δικαιοσυνη* begründet? Wie weit reicht der giftige Hass der politischen Parteiung, wenn er einen Platon und einen Aristoteles verblendet?

Den Perserkriegen folgt das Zeitalter des Perikles -- aber auch Perikles wird im „Gorgias“ gerichtet und für Aristoteles ist er gleichfalls nur ein mächtiger Verderber, wie Solon und die anderen Grossen.

*) v. Wilamowitz, Aristoteles und Athen. 1893. II. S. 70 u. f.

Athen hatte damals das reiche Leben einer langen Vergangenheit von örtlicher Zerrissenheit eingesogen, um es bald wieder nach allen Seiten auszustrahlen, aber es ist lediglich ein optisches Phänomen der geschichtlichen Perspektive, wenn uns der blendende, aber rasch verschwindende Lichtpunkt als eine dauernd erstrahlende Fläche erscheint.

Und wie sah es selbst damals in Athen aus? Was bedeuteten die Frauen? Was waren die Sklaven? Herren-Moral allüberall!

Wollten wir aus den Meisterwerken der Renaissance auf ein glückliches Geschlecht schliessen, für welches die Sehnsucht nach dem Himmel und die Freude an der Erde zu inniger Harmonie geworden, wie bitter würde dieser Schluss von der Geschichte gestraft werden!

Selbst der Sieg, der uns aus Michel Angelo's Thaten entgegenleuchtet, entspringt dem qualvollen Ringen einer zerrissenen Seele, die nach dem Tode schmachtet.

Giovanni Strozzi, der seine „Nacht“ aus ihrem Schlummer wecken wollte, entgegnete er:

Caro m'è 'l sonno. e pui l'esser di sasso
Mentre che 'l danno e la vergogna dura:
Non veder, non sentir, m'è gran ventura;
Però non mi destar, deh! parla basso.

So sieht es in einem edlen Geiste aus — und rings umher welche Fülle von Gemeinheit!

Auch Perikles war ein einsamer Mann*) — der Salon der Aspasia, in dem die grossen Gelehrten und Künstler verkehren, gehört in die Märchenwelt, in der man das Geschichtchen vom „armen“ Kimon erzählt und Anderes und dabei vergisst, dass auch die Hellenen ihre „Germania“ haben, die den persischen „Barbaren“ zum Muster nimmt.

Aber Athen ist nicht die Gesamtheit griechischen Städtelebens!

Sieben Städte machten sich den Dichter Homeros streitig und heute ist uns die Ilias ein aeolisch-chiisch-milesisch-halikarnassisch-kyprisch-korinthisch-athenisches Helden-Gedicht und der Name Homeros bezeichnet uns das griechische Epos.

*) Vgl. v. Wilamowitz, Aristoteles und Athen, II. S. 98 u. f.

Hat sich auch nur in einer der hellenischen Städte für kurze Zeit ein „wunderbar würdiges Leben und Thun“ entwickelt, das „der Nachahmung wert“ ist?

Nicht froh und friedlich gestimmt treten die griechischen Stämme aus dem Dunkel der Sage, sondern bewegt von mancherlei Kämpfen.

Den wirtschaftlichen Umwälzungen, welche bereits durch den Gegensatz von Grundbesitz und beweglichem Kapital bestimmt werden, folgt die gewaltige Gährung der Geister, in welcher der Glaube an die Unsterblichkeit geboren wird, aber keiner der griechischen Stämme vermag aus der orphischen Weisheit die feste Grundlage für ein neueres inneres Leben zu schaffen und nur in einem Stadtbezirk gelingt es, Wirtschaftsleben und Verfassung so in Einklang zu bringen, dass eine grosse Kultur entstehen kann.

Freilich liegt auf dem attischen Drama der Sonnenglanz echter Tragik, die Antigone hat ihn und vor allem der koloneische Oedipus*), den man sich gern, der geschichtlichen Kritik zum Trotze, von vornherein als die notwendige Vollendung des Königs Oedipus denkt, aber das Wort von der Naturbestimmung zur Menschenliebe (*συμφιλεῖν ἑφ' ἑν*) bleibt unverstanden**) und der heiligen Entrückung des frommen Oedipus steht der gottverlassene Todeskampf des frommen Hippolytos gegenüber.

Artemis***) muss von ihrem Liebling scheiden, ehe sein Auge bricht:

*ἐμοὶ γὰρ οὐ θεοὶς φθιτὸν ὄραν
οὐδ' ὄμμα χραίνειν θανασιμοῖσιν ἐκπνοαῖς
ὄρω δὲ σ' ἤδη τοῦδε πλησίον κακόν.*

So fern stehen die Götter dem Menschen in seiner letzten Stunde.

Das lesen wir bei Euripides — und Sophokles hat geschrieben: *μη γυναι τὸν ἅπαντα νικᾷ λόγον.*

Auch Sokrates und Platon und Demokritos vermochten kein neues inneres Leben von breiterer Ausdehnung zu erwecken.

*) Die „Electra“ ist bei aller Schönheit im einzelnen nur grenzenlos interessant, wie alle Shakespeare-Tragödien.

**) Ebenso wie das Wort im Leviticus 19; 18.

***) Vergl. dazu auch Eurip. Alc. 22 u. f.

Eine Anschauung, für welche die Tugend „lehrbar“ ist, kann niemals die Massen begeistern und das Jenseits eines Platon und eines Demokritos ist viel zu fein gebaut, um ungeschulten Gemütern zur Wohnung dienen zu können.

Die seltene Grösse des „θεωρητικὸς βίος“ passt nur für die seltene Musse. So urteilt Origines mit vollem Rechte, dass Plato's Werk nur einem verhältnismässig kleinen Kreise von Menschen dient und dass ihm die allgemeine Kraft fehlt, die Seelen zu gutem Wandel zu bestimmen: „Platon ist ein Arzt, der allein um die Gesundheit der Grossen und Angesehenen besorgt ist und die übrigen Menschen nicht achtet.“

Was Platon und Aristoteles der christlichen Philosophie trotzdem geworden sind, ist nur zu verstehen, wenn man sich zunächst klar gemacht hat, was sie nicht zu geben vermochten: sie konnten der alternden Kulturwelt nicht die Kraft geben, zum Allgemein-Menschlichen vorzudringen, weil die Herren-Moral der Beschaulichkeit stets die Sklaverei als Bedingung fordert.

Fr. Jacobs urteilt freilich: „Unserem Zeitalter thut vor allem Frömmigkeit not, gerade diese aber tritt uns in den Werken der Alten öfter und lebendiger entgegen, als in denen der christlichen Zeit.“

Heisst das aber nicht mindestens mit verschiedenem Masse messen? Gewiss lautere Frömmigkeit findet sich bei den Alten, aber die Frömmigkeit, welche sich der geistig und leiblich Armen erbarmt, ist eine Grösse, die der Griechenwelt fremd ist.

Kaiser Julian hat sie geahnt, als er in allen Städten des Reiches Xenodochien anzulegen befahl, die jedem Fremdlinge offen stehen sollten. Er empfand, dass es „schimpflich ist, wenn von den Juden keiner bettelt, die götterfeindlichen Galiläer aber nicht nur die Übrigen ernähren, sondern auch die Unsrigen, die wir hilflos lassen.“

Was bleibt nun von Creuzers Forderung „Das Antike als ein Ganzes in der Idee“ zu denken?

F. A. Wolf, den Schiller gelegentlich einen groben und ungeschliffenen Gesellen und dummen Teufel nennt, schafft freilich die Einheit „Altertums-Wissenschaft“, welche der Einheit „Altertum“ entsprechen soll, aber Boekh und Ritschl zeigen bald, dass diese Einheit nur auf dem Papier steht.

Das ist typisch für einen grossen Teil der Forschungen auf diesem Gebiete: Der Eine stösst Vieles um von dem, was der Andere aufgebaut hat. *)

Aber nicht auf diese unvermeidliche Penelope-Arbeit der altsprachlichen Philologie wollen wir hinweisen, wir fragen vielmehr nach der kulturgeschichtlichen Bedeutung der hinter uns liegenden philologischen Epoche.

Die Männer, welche das Ideal „Klassisches Altertum“ aufrichteten, hatten auch eine bestimmte Sendung zu erfüllen.

Im Glauben an das Ideal „Klassisches Altertum“ wurde eine mühevollen, diesem Ideale geweihte, Arbeit begonnen — und man endete mit der Zerstörung dieses Ideals. Man suchte den „vollkommenen“ Menschen an einer bestimmten Stelle der Geschichte und fand ihn nicht, dafür aber fand man Anderes.

Es ist wie in dem Gleichnisse vom Weinberge! Grabt nur danach! Man grub und grub und grub — der Schatz, den man suchte, wurde nicht zu Tage gefördert, aber das Gelände wurde fruchtbar.

Diese Selbstzersetzung ist ein geschichtlicher Vorgang, wie viele andere.

Das Ideal „Klassisches Altertum“ musste durch die ihm geweihte Arbeit zerstört werden, um einem anderen Ideale Platz zu machen, welches nunmehr für die Schule in Deutschland bezeichnet wird durch die Dreieit „Religion, **Deutsch** und Geschichte“.

Das ist die negative Seite der Sache! Und die positive?

Was Creuzer u. A. in der Idee als ein Ganzes schauten, ist durch die historisch-kritische Forschung aufgelöst in lauter Stücke, aber die Stücke formen sich zu einem neuen Ganzen, zu einem kulturgeschichtlichen Bilde von hoher Bedeutung.

Dieses Bild immer klarer und reicher zu gestalten, ist die bleibende Aufgabe der altsprachlichen Philologie.

Die Forschung hat das Ideal zerstört, für welches sie arbeiten wollte — man kann Niemanden zum Glauben an die

*) So bekennt auch v. Wilamowitz gelegentlich: „Ich weiss es selbst am besten, dass manches in diesem Buche eingeholt oder überholt ist, ehe es an das Licht tritt.“

Vollkommenheit dessen zwingen, was der Geschichte verfallen ist.

Statt der Griechen, die „den Traum des Lebens am schönsten geträumt“, stehen nun die Griechen vor uns, die in harter Arbeit unter inneren und äusseren Kämpfen eine hohe, in menschlichem Lichte strahlende und menschlichen Schatten zeigende, Kultur erzeugten.

Statt der Römer, deren Geschichte uns die ewigen Vorbilder für die Entwicklung grosser Charaktere von kraftvollem Wirken liefern sollte, stehen nun die Römer vor uns, welche mit der zähen Energie ihres Egoismus den ausgedehnten Boden schaffen mussten, auf welchem die junge Pflanze des Christentums, von den Kulturstoffen der Vergangenheit genährt, Wurzel schlagen und gedeihen konnte.

Die Geschichte der Griechen und Römer zeigt uns vieles Vergängliche, das nur Mittel zum Zwecke war, und Manches vom bleibenden Werte.

Die Einsicht in die Entwicklung dieser reichen Kultur und den Besitz der Schätze, die in ihr erwachsen, verdanken wir der Forschung, die im Dienste des Ideals „Klassisches Altertum“ dieses Ideal notwendig zerstören musste.

Wir verdanken der altsprachlichen Philologie aber mehr als dies.

An mancher Stelle hat sie in unserm Vaterlande die Flamme „des beschaulichen Idealismus“ unterhalten, bis die Zeit für den „Idealismus der That“ gekommen war.

Hiermit hängt auf das engste zusammen, dass diese Philologie überhaupt einen grossen Anteil an der Erzeugung und Ausbildung deutscher Wissenschaft hat, insofern sie auf ihrem Gebiete einen *F o r s c h u n g s g e i s t* hervorrief, welcher auch ausserhalb dieses Gebietes zu wirken imstande war.

Endlich verdanken wir der altsprachlichen Philologie die Emancipation der vierten Facultät und damit die Begründung eines besonderen Standes, der höheren Lehrerschaft. Dieser hat sich immer selbständiger neben den älteren Stand der Erzieher, die Geistlichkeit, gestellt, um im Verein mit ihr und mit den Lehrern der Volksschule, die Leuchte des deutschen Idealismus empor zu halten, dafür zu sorgen, dass

der Mensch in dem Räderwerke der Alltäglichkeit nicht zum blossen Rade herabsinkt, das treibend getrieben wird.

Kein Wunder, dass dieser oder jener Jünger der altsprachlichen Philologie, von deren einstiger Bedeutung geblendet, kein Auge hat für die grossen Veränderungen, welche seit Winckelmann's Tagen auf allen Gebieten des Lebens vor sich gegangen sind.

Heute besteht die Aufgabe der altsprachlichen Philologie nach v. Wilamowitz u. A. einmal darin, „Geschichtswissenschaft“ zu sein, und dann darin „nicht zu vergessen und nicht vergessen zu lassen, dass alle unsere Gelehrsamkeit und Kritik und Historie ein Quark ist von der Göttlichkeit des Kunstwerks“.

Wie die einzelnen Philologen in den letzten Jahrzehnten dieser zweiten Aufgabe nachgekommen sind, soll hier nicht untersucht werden.

Freuen wir uns vielmehr, dass wir Männer haben, welche dieser Begeisterung für das göttliche Kunstwerk leben und diese Begeisterung weiter zu pflegen wissen.

Auf der letzten Philologen-Versammlung in Köln hat Herr Jäger die Philologen der Universität aufgefordert, dem hart angegriffenen Fussvolke der Gymnasial-Philologen zu Hilfe zu kommen, um mit diesen die Überzeugung von der Notwendigkeit historischer Bildung zu verteidigen. Überdies müssten Universität und Schule zusammen an der Strenge des Ideals festhalten. Der *λογος*, nach dem die Philologie sich nenne, und dem sie diene, sei doch kein anderer, als der, welcher seit Jahrtausenden seine Macht bewiesen habe — „Im Anfange war das Wort“ — und für das Walten dieses *λογος* suche das Gymnasium den Sinn und das Verständnis in der Jugend zu pflegen.

Die mathematische, die naturwissenschaftliche und die neusprachliche Sektion der Versammlung haben darauf ihrer Überzeugung dahin Ausdruck gegeben „dass jeder Unterrichtszweig, welches auch seine Eigenart sei, dem gemeinsamen Zwecke alles höheren Unterrichtes dient, den Schüler nach Geist und Gemüt so zu erziehen und heranzubilden, dass er als Mann in führender Stellung auf allen Gebieten des mensch-

lichen Lebens auch für die idealen Güter unseres Volkes mit Begeisterung zu wirken vermag“.

Dieser ganze Vorgang ist typisch, selbst unter der Annahme, dass Herr Jäger selbst in Bezug auf die Frage der ausschliesslichen Bedeutung des altsprachlichen Unterrichts missverstanden worden ist.

Jedenfalls herrscht noch in vielen Kreisen die irrige Ansicht, dass die altsprachliche Philologie die Aufgaben, welche sie einst fast allein erfüllen musste, auch jetzt noch allein zu erfüllen imstande ist.

Die Überzeugung von der Notwendigkeit historischer Bildung ist nicht bloss in den Kreisen der Altphilologen lebendig.*)

Man wird dankbar anerkennen dürfen, dass die altsprachliche Philologie, welche ja auch der germanischen Philologie und anderen jüngeren Geschwistern die Lehrmeisterin gewesen ist, für diese Überzeugung kräftig geworben und gewirkt hat, man wird aber auch betonen müssen, dass für uns jetzt die Einsicht in die Geschichte unseres Volkes der leitende Gedanke geworden ist, dem wir Alles andere unterordnen.

Den Strom unserer Kultur von seiner fernen Quelle an zu verfolgen und dabei alle seine belebenden Zuflüsse zu beachten . . . das thut uns not, damit wir die Gegenwart verstehen und aus diesem Verständnis heraus für die Zukunft wirken.

„Die römische Geschichte ist für uns eigentlich nicht mehr an der Zeit. Wir sind zu human geworden, als dass uns die Triumphe des Cäsar nicht widerstehen sollten. So auch die griechische Geschichte bietet wenig erfreuliches. Wo sich dieses Volk gegen äussere Feinde wendet, ist es zwar gross und glänzend, allein die Zerstückelung der Staaten und der ewige Krieg im Innern, wo der eine Grieche die Waffen gegen den andern kehrt, ist auch desto unerträglicher. Zudem ist die Geschichte unserer eigenen Tage durchaus gross und bedeutend; die Schlachten von Leipzig und Waterloo ragen so gewaltig hervor, dass jene von Marathon und ähnliche andere nach-

*) Auf dem mathematisch - naturwissenschaftlichen Gebiete bietet sich z. B. reichlich Gelegenheit, „für „historische Bildung“ zu wirken.

gerade verdunkelt werden. Auch sind unsere eigenen Helden nicht zurückgeblieben: die französischen Marschälle und Blücher und Wellington sind denen des Altertums völlig an die Seite zu setzen.“

So äussert sich Goethe,*) als ein junger Mann den Plutarch lesen soll.

Rousseau hatte von sich erzählt „Im achten Jahre wusste ich den Plutarch auswendig“ und Schiller liess Karl v. Moor sagen „Wenn ich in meinem Plutarch lese von grossen Menschen“.

Der Wendepunkt kann nicht schärfer bezeichnet werden, als durch jene Worte Goethes.

Ohne uns mit Herrn Jäger in eine etymologische Plänkelei über die Bedeutung des Wortes „Philologie“ und in eine Erörterung über die Idee des ewigen *λογος* zu verlieren, können wir freudig zugeben, dass die altsprachliche Philologie in dem Kultur-Gebiete, welches sie erschlossen hat und weiter erschliessen soll, grosse Schätze besitzt, Schätze, die für das offene Auge stets ihren Glanz behalten.

Freilich darf man dabei nicht den Spuren F. A. Wolffs folgen, dem der *ἔρως του καλου* niemals segnend die Stirn berührt hat, oder gar mit Thiersch bekennen**) „Das Herz lacht einem im Leibe bei dem Anblick dieser ehrwürdigen alten Pergamene, deren bleiches Gelb nicht weniger angenehm schimmert als das der alten Marmorbilder.“

Den „Dichter“ und „Künstler“ verweist Goethe***) auf die Griechen und immer wieder auf die Griechen, dagegen giebt er zu, dass „die Kenner der griechischen und lateinischen Schriften des Altertums tüchtige Leute oder arme Wichte sind, je nach den guten oder schlechten Eigenschaften, die Gott in ihre Natur gelegt oder die sie von Vater und Mutter mitbrachten.“

Allerdings ist nach Goethe „das Studium der Schriften des Altertums für die Bildung eines Charakters nicht überall ohne Wirkung.“ „Ein Lump bleibt freilich ein Lump, und eine klein-

*) bei Eckermann 24. XI. 1824.

**) Das Dogma vom klassischen Altertum u. s. w. von Nerrlich. Leipzig, 1894. S. 300.

***) bei Eckermann, I. IV. 1827, u. a. a. O.

liche Natur wird durch einen selbst täglichen Verkehr mit der Grossheit antiker Gesinnung um keinen Zoll grösser werden. Allein ein edler Mensch, in dessen Seele Gott die Fähigkeit künftiger Charaktergrösse und geistiger Hoheit gelegt hat, wird durch die Bekanntschaft und den vertraulichen Umgang mit der erhabenen Natur griechischer und römischer Vorzeit sich auf das seelische entwickeln und mit jedem Tage zusehends zu ähnlicher Grösse heranwachsen“.

Seitdem Goethe dies gesprochen, hat sich die geschichtliche Kette der grossen Persönlichkeiten erheblich verlängert und auch innerhalb derselben sind neue und immer neue Glieder hinzugekommen.

Der Traum von einer Alleinherrschaft und Vorherrschaft der altsprachlichen Philologie ist jedenfalls vorbei.

„Vorbei! ein dummes Wort.“ Was hilft's, man muss sich daran gewöhnen.

Was ist aber zu thun? Der Dichter sagt es:

Immer strebe zum Ganzen, und kannst du selber kein Ganzes
Werden, als dienendes Glied schliess' an ein Ganzes dich an!

Das hat die akademische Philologie längst heherzigt — darum wird Jägers Aufruf dem „Fussvolk“ wenig nützen, falls dieses eine Stellung behaupten will, die geschichtlich nicht mehr zu rechtfertigen ist. Die Überzeugung von der Notwendigkeit historischer Bildung wird in unserem Volke kaum verloren gehen — aber nicht oft genug kann mit v. Wilamowitz die Mahnung wiederholt werden, „dass Gelehrsamkeit und Kritik nur Mittel sind, um die reine und vollkommene Wirkung des Kunstwerkes zu ermöglichen, nicht dieses ein Object für jene.“

§ 4.

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung.

„In einer Zeile des Cornelius Nepos liegt mehr Bildungsstoff, als in zwanzig mathematischen Formeln.“

Dieser Ausspruch von Joh. Schulze hat sich bitter gerächt! Dass er auch gerade Nepos wählen musste! Was ist uns heute Nepos?

Freilich jedes Wort und jeder Satz erzählt uns eine Geschichte, aber eine Formel*) der mathematischen Physik erzählt auch recht viel.

In beiden Fällen muss man allerdings die „Sprache“ verstehen.

Es giebt eine grosse Menge von Aussprüchen berühmter Philologen in Bezug auf den Wert der Mathematik und der Naturwissenschaft, welche von derselben, durch keine Sachkenntnis getrüben, Urteils-Freudigkeit zeugen, wie jenes Wort von Joh. Schulze.

Das ist sehr bedenklich.

Das Bedenkliche liegt nicht etwa darin, dass jene Männer einem grossen Gebiete der Forschung nicht gerecht werden, sondern darin, dass sie der „hellenischen“ Kultur, für welche sie eintreten sollten, ein so geringes Verständnis entgegenbringen.

Von dem einzelnen führenden Geiste darf man verlangen, dass er dem genialen Entwurfe die fleissige Ausführung folgen lässt — nur die Vereinigung von gottbegnadetem Schauen und ruhiger Arbeit macht den Meister, dem die Palme gebührt. In dem Ganzen einer grossen Kultur-Entwicklung dagegen, wo immer der Eine dem Andern die goldenen Eimer reicht, wird man den genialen Entwurf stets höher schätzen als die fleissige Regsamkeit der folgenden Geschlechter und wird schon in dem ersten Geschenke dankbar den weiteren Besitz erblicken.

In diesem Sinne dürfen und müssen wir bekennen, dass fast alle unsere Wissenschaft griechisches Erbe ist.

In dieser Wissenschaft der Griechen nimmt aber die Mathematik und deren Gefolgschaft die erste Stelle ein, nicht wegen des praktischen Wertes ihrer glänzenden Ergebnisse, sondern wegen der hohen Bedeutung ihrer wissenschaftlichen Eigenart für alle jene Kultur-Erscheinungen, welche durch den Geist von Demokritos und Platon geweiht sind.

Aristoteles ist nicht zu verstehen ohne jene Beiden, vereint er doch die Zwecke Platons (*οὐ ἐνεχα*) mit der Notwendigkeit

*) Ueber die Bedeutung der mathematischen Formel hat sich Schellbach, gerade im Hinblick auf jenes Wort von Joh. Schulze, kurz und verständlich ausgesprochen. Vergl. „Über die Zukunft der Mathematik an unseren Gymnasien.“ Berlin, 1887.

Demokrit's (ἐξ ἀνάγκης) in seiner Theorie der Bewegung, in welcher Gott die νοήσις νοήσεως und zugleich das πρῶτον κινούν ist.

Weder Demokrit's noch Plato's Leistung ist aber denkbar ohne die mathematische Arbeit ihrer Vorgänger.

Der schneidende Gegensatz der beiden Welten des Diesseits und des Jenseits (φαινόμενα und νοούμενα; vergl. νομῶ und ἔτεη bei Demokrit, vergl. αἰσθησις und νοήσις bei Platon) wurde von Beiden in der „mathematischen“ Betrachtung erschaut — und diese gab auch die Waffen der Methode.

Was bedeutete die Erkenntnis dieses Gegensatzes?

Um die Wende des 7. und 6. Jahrhunderts waren die grossen Veränderungen, welche die Griechen auf allen Gebieten des äusseren Lebens erfahren hatten und noch erfuhren, für sie der Anlass zu inneren Erlebnissen von höchster Bedeutung geworden. Was ist überhaupt das Bleibende im Wechsel? So begann man damals zu fragen.

Die Sehnsucht nach einem Festen und Ewigen trug die ernstesten Fragen über den schwankenden Grund der alternden Götterwelt empor.

Während Heraklit den kühnen Gedanken fasste, den Menschen und alle die einzelnen Dinge, mit denen er im Verkehr steht, zu vergänglichem Wirbeln im ewigen, gesetzmässig dahinflutenden Strome des Geschehens zu machen, wagte Parmenides alles Einzelleben für nichtigen Schein zu erklären und durch die Welt unserer Leiden und unserer Freuden hierdurch das Auge allein auf die ewige Gottheit zu richten.

Wie aber jene Welt des flüchtigen Werdens mit jenem ruhendem Sein zusammenhing, auf welches sie deutet, das blieb zunächst eine offene Frage.

Anaxagoras, Empedokles, Leukipp u. A. mühten sich ab, darauf eine Antwort zu geben.

Den entscheidenden Anstoss zu einer ersten Lösung des Problems gab Protagoras von Abdera, einer von denen, welche die Philosophie nach Athen verpflanzten.

Was bedeutet uns Protagoras? Ist er nur der Mann, der die Philosophie zuerst auf den Markt brachte oder der überhaupt der Erste auf dem Markte war? Hat er nicht seine ἀληθεια geschrieben?

Παντων χρηματων μετρον ανθρωπος, των μεν οντων ως εστι, των δε μη ως ουκ εστιν.

„Der Mensch ist das Mass aller Dinge.“

Mit diesem Satze des Protagoras tritt das „Prinzip des Relativismus“ und das „Prinzip des Subjectivismus“ in die Kulturwelt, um nicht wieder zu verschwinden.*)

Nimmt man das Allgemeine und Notwendige im Menschengeist, das Göttliche in ihm, **) zum Masse der Dinge, so ist jener Satz die Quelle höchster Wahrheit und führt zum Verständnis des Kosmos, nimmt man das Besondere und Zufällige dieser oder jener Menschen zum Masse der Dinge, so tappt man in einem Chaos umher.

Für Protagoras selbst sind „Gerechtigkeits-Gefühl“ und „Gewissen“ die Allen gemeinsamen Gaben der Götter an den Menschen: in diesen (*δικη* und *αἶδως*) sind unveränderliche Massstäbe gegeben.

Der Schwarm, welcher den Spuren des Protagoras folgte, hat diese Massstäbe nicht geachtet, aber Socrates hat es gethan. Das überkritische Athen, welches von dem Kampfgeschrei *θεσει* und *φρυνσει* widerhallte, brauchte einen festeren Grund, als ihn Protagoras zu geben vermochte, eine religiöse „Wiedergeburt“ oder den Halt untrüglicher „Beweise“.

Zu „jener“ fehlte die innere Kraft — darum wurde die „Wissenschaft“ zum Bedürfnis, vor allem die Wissenschaft der „Ethik“.

Diesem Bedürfnisse kam zunächst Sokrates entgegen, indem er die allgemeinen Grundlagen eines wissenschaftlichen Verfahrens zu bestimmen suchte und von der Tugend zu lehren begann.

Damit war der Boden für Platon bereitet.

Die Sehnsucht nach dem „Allgemeingültigen“ und „Notwendigen“ leitete Platon zu demjenigen Gebiete menschlichen Wissens, welches bereits das Gepräge der Wissenschaft trug, zur Mathematik.

Ihre Macht hatten die Griechen des Ostens zum ersten Male kennen gelernt, als ihnen Thales mit Hülfe des chaldäischen

*) Vgl. meine Abhandlung „Den Manen Darwins“ in der Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie, 1882.

**) Vgl. Goethes reine Menschlichkeit in der „Iphigenie“.

Saros die Sonnenfinsternis des Jahres 585 vorhersagte und, gestützt auf Ägyptens Wissen, ein Instrument erfand, mit welchem man die Entfernung der ankernden Schiffe für den Hafen von Milet bestimmen konnte, während fast gleichzeitig im Westen Pythagoras seinen grossen ethisch-religiösen Bund stiftete, innerhalb dessen die mathematische Empirie der Phöniker und der andern Barbaren bei stetiger Pflege zur mathematischen Wissenschaft der Griechen heranreifte.

Auf diese Wissenschaft heftete Platon seine Augen: ihre unbestrittene Gewissheit sollte ihm zeigen, wie ein festes Mass für die Dinge zu finden sei.

Sein Vertrauen war nicht vergeblich, die Mathematik lehrte ihn, wie Demokrit, den Gegensatz zwischen der Sinnenwelt und der Welt der *ἄσωματα εἶδη*.

Die Gegenstände, mit denen sich der Mathematiker beschäftigt, haben freilich Beziehung zur Sinnenwelt, sie sind aber keine Gegenstände der Sinnenwelt.

Diese enthält keine „Zahlen“ und keine „Figuren“, aber sie weckt diese Dinge im Geiste des Menschen und fordert damit die Vernunft zur Untersuchung auf. *)

So stehen die „*μαθηματικά*“ im gewissen Sinne zwischen (*μεταξύ*) dem vergänglichen Sein (*μη ὄν*) und dem wahren Sein (*ὄντως ὄν*), bei ihrer Betrachtung empfinden wir den „*ὁλκον ἐπὶ τὴν οὐσίαν*“, der uns führt „*ἐπὶ τὴν τοῦ ὄντος θεαν*“.

Die Erscheinungen der „Sinnenwelt“ sind Beispiele für das mathematische „Denken“, aber für dieses Denken selbst gilt das Wort: „*τοῦ γὰρ αἰὲ ὄντος ἡ γεωμετρικὴ γνῶσις ἐστίν*“.

Was uns die Mathematik lehrt, ist einer grossen Verallgemeinerung fähig: die Erscheinungen der „Sinnenwelt“ sind überhaupt Beispiele für das „Denken“, dessen Heimat nicht in der Sinnenwelt liegt, sondern in der Welt des *ὄντως ὄν*.

Platon hat in der Mathematik die Lehrmeisterin erkannt, welche dem Menschen den Weg in das Reich des wahren Seins zu weisen imstande ist.

Darum ruft der alternde Weise, über die landläufige Vernachlässigung der Mathematik zürnend, seinen Athenern und

*) Republ. VII.

allen Helenen die bitteren Worte zu:*) *ἔδοξε μοι τοῦτο οὐκ ἀνθρώπινον ἀλλὰ ὑγρῶν τινῶν εἶναι μάλλον θρεμματων, ἡσχυνθῆν τε οὐχ ὑπερ ἑμαυτοῦ μόνον, ἀλλὰ καὶ ὑπερ ἀπαντῶν τῶν Ἑλλήνων.*

Es steht selbstverständlich jedem Philologen frei, von Platon Nichts zu halten.

Wer aber Platon anerkennt, muss auch die Quelle seiner Ideen-Lehre beachten: „*Μηδεις ἀγεωμετρητος ἐστω*“.

In Philologenkreisen ist man vielfach geneigt, der Mathematik eine gewisse Bedeutung zuzusprechen, aber nur der „reinen“, nicht der „angewandten“, nur der reinen Mathematik, nicht der mathematischen Physik, geschweige denn den übrigen Zweigen der Naturforschung. Dies nur, meint man, sei der Sinn der Platonischen Mahnung.

Man könnte darauf hinweisen, dass die Grenzen zwischen reiner und angewandter Mathematik durchaus fließende sind und dass im besonderen die Geometrie schon in gewissem Sinne „angewandte“ Mathematik ist, aber es ist vielleicht besser, sich wieder bei Platon selbst Rat zu holen.

Bei ihm lesen wir**): „*Οἷον, πασῶν ποῦ τεχνῶν ἂν τις ἀριθμητικὴν χωρίζῃ καὶ μετρητικὴν καὶ στατικὴν, ὥς ἔπος εἶπεν, φαῦλον τὸ καταλειπομένον ἑκάστης ἂν γιγνοίτο.*“

Bedenken wir, dass die Mechanik, die unter dem Namen des Aristoteles geht, vermutlich***) der erste Versuch einer Darstellung aus dem Gebiete der mathematischen Physik ist, so müssen wir der ausdrücklichen Erwähnung der *στατικῇ* bei Platon eine ganz besondere Bedeutung zuschreiben.†)

Es ist kein Zweifel, dass wir die ganze mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung unserer Tage im Sinne Platons als „Mathematik“ zu bezeichnen haben. Hat diese Forschung ihre alte Kraft verloren, uns zu führen „*ἐπὶ τὴν τοῦ ὄντος θεῶν*“?

Das ist eine schwerwiegende Frage.

Darf sie bejaht werden, so ist es müßig zu untersuchen, ob dieser oder jener Forscher oder Lehrer hier mit Platon fühlt

*) De leg. VII.

**) Phil. 55.

***) Von Demokritos wissen wir in dieser Beziehung zu wenig.

†) Wer an der *τεχνῇ* Anstoss nimmt, bedenke bei seiner vornehmen Ablehnung alles Banausentums, dass auch Pheidias ein *βαναυσος* gewesen.

und denkt oder nicht — es giebt auch eine Art, den Homer zu behandeln, welche in dem Lernenden lediglich die quälenden Empfindungen des Tantalus weckt.

Dass aber jene Frage bejaht werden muss, unterliegt keinem Zweifel.

Den Beweis kann man an jedem beliebigen Beispiel führen.

Um zu zeigen, dass die Winkel-Summe im Strecken-Dreieck 180° beträgt, holen wir nicht „Hunderte von Papp- oder Holz-Modellen“ zusammen, um an ihnen die Winkel zu messen und deren Masszahlen zu addieren, wir weisen jene Thatsache vielmehr an „einem solchen Dreiecke im Geiste“ nach und erwecken dabei die Überzeugung, dass sie „allgemein“ und „notwendig“ gilt, und zwar nicht bloss für alle solche Dreiecke in unserm Geiste und in anderen Geistern, sondern auch für alle solche Dreiecke am Sternen-Himmel und für alle Dreiecke der Landes-Vermessung.

Irgend ein Dreieck, welches der Definition gemäss von uns veranschaulicht wird, gilt uns als Repräsentant aller möglichen Dreiecke.*)

Woher diese repräsentierende Kraft mit ihrer inneren Notwendigkeit und allgemeinen Gültigkeit?

Platon würde auf die *ἰδέα* bzw. auf die Verwandtschaft mit der *ἰδέα* hinweisen**), Kant auf die Eigenart „der synthetischen Urteile a priori“.

Kein Holz- oder Papp-Modell des Dreiecks hat in aller Strenge eine Winkel-Summe von 180° und doch benutzen wir die mathematische Formel $\alpha + \beta + \gamma = 180^\circ$, um Erscheinungen zu erklären und um in der Sinnenwelt sicher zu konstruieren.

Was dieses Beispiel lehrt, zeigt auch jedes andere aus der Kette der Wissenschaften „Arithmetik, Geometrie, Phoronomie, Dynamik“.

Die Erscheinungen der Sinnenwelt sind die Veranlassung, dass wir mathematische Begriffe bilden, denen in der Sinnen-

*) Vergl. meine Abhandlung „Kant . . . und kein Ende?“ Braunschweig 1894, S. 20 u. f.

**) Letzteres, falls man den Unterschied zwischen *διάνοια* und *ἐπιστήμη* innerhalb der *νοήσις* festhalten will.

welt Nichts genau entspricht: das System dieser Begriffe hat trotzdem die Doppel-Kraft, die Erscheinungen der Sinnenwelt zu erklären und uns darum bei Konstruktionen in ihr sicher zu leiten.

Analoges gilt aber auch von den Zweigen der Naturforschung, welche der Stütze mathematischer Begriffe entbehren.

Die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung, auf welche unser Zeitalter so stolz ist, hat den Beweis geführt, dass sie in ihrer Weise die „ganze“ Sinnenwelt durch ihr Begriffssystem beherrscht. Aber Platon lehrt uns, dass im Ganzen der *νοησις* neben der *διανοια* die *ἐπιστημη* steht und fordert, dass der Weg von jener zu dieser führe, dass sich alle Ideen der „Idee des Guten“ unterordnen.

Diese Forderung ist durch Kant in erweiterter Form von neuem gestellt worden. Das Doppel-Ziel seiner „Kritik der reinen Vernunft“ lautet: Rechtfertigung der Wissenschaft und Schutz der ethisch-religiösen Weltanschauung.*)

Für Kant tritt die Wissens-Gewissheit der Platonischen *διανοια*, die er sich im Hinblick auf Newton's Riesenwerk erarbeitet hat, neben die Glaubens-Gewissheit, die der Platonischen *ἐπιστημη* entspricht, und Gott wird zum Zwecke aller Zwecke.

Aber es ist ein weiter Weg von der mathematischen und der ethischen Idee Platon's bis zu dem „synthetischen Urteile a priori“ und der Idee bei Kant.

Plato's Mathematik vermochte nicht die „ganze“ Sinnenwelt zu beherrschen.

Die Veränderlichkeit der Erscheinungen, welche sich nicht wegschelten liess, stand unvermittelt neben der erhabenen Ruhe der Ideen.

Auch die Bewegung, welche Aristoteles einführte, um die starre Plastik der Platonischen Anschauungen zu beleben, vermochte die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung nicht weiter zu führen, weiter zu führen in dem Sinne, dass sie das Gebiet ihrer Herrschaft über die Sinnenwelt wesentlich erweiterte.

*) In Bezug auf die Parallel-Stellung von Platon und Kant vergl. Cohen, Kant's Theorie der Erfahrung. In Bezug auf Kant mag nochmals auf meine oben citierte Abhandlung verwiesen werden.

Die Eigenart des griechischen Geistes, welche wir in den Meisterwerken griechischer Sculpturen bewundern, spiegelt sich überall: sie schreckte vor der Zergliederung der Erscheinungen zurück, bei welchem der Teil aufhört, ein plastisches Ganzes zu sein.

So machte man z. B. bei der Irrationalzahl Halt und begann die Probleme der Arithmetik auf dem Umwege der „anschaulichen“ Geometrie zu lösen, so hielt man z. B. für die Atome Gestalt u. s. w. fest, so wagte man nicht die Organe der Lebewesen weiter aufzulösen u. s. w.

Gerade die Zergliederung der Erscheinungen, bei welcher das Endliche in unendlich viele Teile von verschwindender Ausdehnung zerfällt, war aber die Bedingung eines weiteren Fortschrittes von prinzipieller Bedeutung.

Archimedes hatte den Wert dieser Zergliederung geahnt, aber er selbst und die, welche von ihm lernten, vermochten nicht, auch die „Bewegung“ jener scharfen Analyse zu unterwerfen, bei welcher sie erst wissenschaftlich fassbar ward.

Gleichwohl ist Archimedes der Mann, der den weiteren Fortschritt bezeichnet und bestimmt.

Im Jahre 1544 wurde sein Werk der abendländischen Kulturwelt von Neuem geschenkt — und jetzt verstand man es, an seine Betrachtungen anzuknüpfen.

Wie weit Leonardo da Vinci diesem Verständnis vorgearbeitet, können wir nicht mehr beurteilen.

Wir wissen nur, dass der wunderbare Mann bereits damit begonnen hatte, der flüchtigen Bewegung ihre Gesetze abzulauschen, und dürfen vermuten, dass der geniale Ingenieur Cesare Borgia's auf allen Gebieten seines reichen Schaffens die sorgsamste Zergliederung und die feinste Beobachtung als Bedingung seiner Schöpfungen anzusehen gewohnt war.

Von seiner Kunst wissen wir es: in jedem Stücke erkennen wir die seltene Harmonie von analytischem und synthetischem Schaffen, durch welche die Eigenart Leonardo's bestimmt wird.

Leonardo's Forschergeist ward in Galilei von neuem lebendig.

Jetzt wurde das Erbe des Archimedes wirklich wieder erworben — und reichlich vermehrt.

Dabei erschloss sich das Rätsel der Bewegung zum ersten Male so, dass man „Bewegungs-Gesetze“ in das feste Gefüge einer „mathematischen Formel“ zu bannen vermochte.

Huyghens führte weiter, was Galilei begonnen, und Newton krönte das Werk.

Die neue Phoronomie und die neue Kinetik verbanden sich mit der alten Statik zu einer Mechanik, welche in Verein mit Geometrie und Arithmetik, gemäss ihrer Eigenart, die „ganze“ Sinnenwelt zu beherrschen imstande war.

Um wirklich zur Herrschaft zu gelangen, musste sie Schritt für Schritt die Welt-Anschauung zertrümmern, welche der christliche Romanismus, zum Teil auch griechische Bausteine benutzend, geschaffen hatte.

Als die Philosophie von Platon und Aristoteles schon lange an dem Kleide der christlichen Kirchenlehre zu weben begonnen hatte, lag das Vermächtnis Aristarchs und überhaupt die ganze Mathematik und Physik der Griechen im Abendlande noch tief verschüttet.

Ob die Dinge dieser Welt von Engeln oder Dämonen bewegt wurden, rührte den Gläubigen ziemlich wenig, so lange sein Seelenheil dabei nicht in Frage kam. Wie sollte auch die Gesetzmässigkeit der Zahlen und des Masses in einer Zeit Teilnahme erwecken, welche mit ihrem ganzen Sinn im Jenseits lebte und die Naturerscheinungen fast nur wie böse Träume, im besten Falle als etwas Gleichgültiges betrachtete. Die Erde war wieder die Scheibe geworden, die sie zu Thales Zeit gewesen — ja als der Bischof Vergil von Salzburg im 8. Jahrhundert die Kugelgestalt unseres heimischen Planeten behauptete und der Ansicht Ausdruck gab, dass die Erde ringsum bewohnt sein könne, da wurde er verketzert. Langsam erhebt sich die allgemeine Anschauung von der Welt wieder zu dem Standpunkte der pythagoräischen Schule. Als einen klassischen Zeugen für deren Gestaltung im 12. und 13. Jahrhundert können wir Dante anführen. Bei ihm ist die Erde von neuem zur Kugel gewachsen, sie bildet den Mittelpunkt der Welt und um sie herum lagern sich 10 gewaltige Sphären, aus demselben Centrum beschrieben wir die Erde selbst. Die unterste dieser Kugelschalen, in der sich der Mond bewegt, teilt die Welt in das irdische und in das himmlische Gebiet, und fern im Westen

der Erde, dem Berge Zion gerade gegenüber, erhebt sich inmitten einer unabsehbaren Wasserwüste der Berg der Läuterung, um dem reuigen Sünder den steilen Weg zur himmlischen Welt zu bieten. Die 7 Planeten-Sphären, deren unterste die des Mondes ist, und die 8. Sphäre, die Sphäre des Fixsternhimmels, tragen die 9. Sphäre, das Primum mobile, in welchem der Umschwung der einzelnen Sphären von Gott selbst bewirkt wird, und über diesem leuchtet in strahlender Schönheit das Heiligtum des Herrn, das Licht und Wärme spendende Empyreum. Das ist Dante's Ansicht, welche der berühmte Lehrer an der Wiener Hochschule, Johann v. Gemünd noch im 15. Jahrhundert mit Glück vorträgt und verteidigt, in dem Jahrhundert, an dessen Ende West-Indien, der unbekannte, neue Kontinent durch Columbus dem Meere abgerungen wird.

Mit der Entdeckung von Amerika wurde Dante's Erde von Dante's Himmel gelöst, aber der Ptolemäische Gedanke vom irdischen Mittelpunkt der Welt behielt zunächst noch seine Kraft. Bald aber unterzeichnete der Domherr von Frauenberg auf dem Totenbette die Vorrede zu dem grossen Werke seines Lebens, durch welches der „heilige Herd des Weltalls“ für immer verrückt werden sollte.*)

Die That des Kopernikus zerstörte die altgewohnte Macht des Sinnenscheins von Neuem und raubte den Planeten-Sphären und dem Fixstern-Himmel ihren Halt, sie zwang das Primum mobile hinein in den allgemeinen Umschwung und brachte den Thron Gottes auf dem Empyreum ins Wanken.

Zwei Männer waren es vornehmlich, welche der Ansicht des Kopernikus zum Siege verhalfen, Giordano Bruno und Galileo Galilei.

Bruno war der unermüdliche Apostel der neuen Lehre: in den Städten Italiens, in Genf, Oxford, Merseburg, Wittenberg, Prag, Helmstedt, in Frankfurt a. M. und wieder in den Städten Italiens tritt er mit glühender Beredsamkeit für sie ein.

Galilei unternahm, das Zeitalter der Seefahrten fortsetzend, mit dem neu erfundenen Fernrohre die Erforschung der überirdischen Sphären und entdeckte dabei u. A. die Trabanten des Jupiter.

*) Vgl. Plutarch, de facie in orbe lunae.

In dem Jupiter und in seinen, ihn umkreisenden Monden sah man eine Welt im Kleinen vor sich, welche genau dieselbe Gestaltung hatte, wie die grosse Welt, die Kopernikus lehrte.

An der Anschauung dieses „Modells“ überwand man die Zweifel, welche dem neuen Gedanken entgegenstanden: man sah, dass trotz Aristoteles ein Centrum (Jupiter) von Bewegungen selbst in Bewegung sein kann, und darum glaubte man nun, dass auch die Erde im Raume fortzuschreiten imstande sei.

Bruno's feurige Beredsamkeit hatte noch ein anderes Ziel, sie predigte auch die Unendlichkeit der Welten, für welche unter den Deutschen schon Nicolaus aus Kues eingetreten war, d. h. sie sucht davon zu überzeugen, dass unser Planeten-System mit seiner Sonne nicht die einzige Welt sei, sondern dass im unendlichen Raume, dessen umhüllende Sphären ja gesprengt waren, jeder Fixstern eine Sonne sei, die ihre Planetenwelt haben könne.

Für diese Lehre trat auch Galilei ein, als er die für seine Zeit überaus kühne Frage aufwarf, ob der Gesandte Gottes, das Licht der Gestirne, „Zeit“ brauche zu seiner Bewegung im Raume, wie alles Irdische. Obwohl die damaligen Hilfsmittel der Beobachtung es Galilei ebensowenig wie später Descartes gestatteten, diese Frage ausreichend zu beantworten, so war es doch von grösster Wichtigkeit, dass dieses Problem überhaupt berührt wurde.

Als später Olaf Römer (1676) die Geschwindigkeit des Lichtes wirklich bestimmte,*) da rühmte man ihm nach, dass er die Verbindung hergestellt zwischen der irdischen Welt hier unter dem Monde und der himmlischen Welt dort über dem Monde.

So wurde langsam die Grundlage geschaffen, auf der Newton, die mühevollen Arbeiten Keplers in einer Formel zusammenfassend, seine Welt-Mechanik aufbauen konnte.**)

Für den Gedanken einer solchen Welt-Mechanik hatte schon Descartes mit seinem Kreise (Gassendi, Hobbes u. A.) gearbeitet.

*) Vgl. meine desbez. Abhandlung in der Kantor-Schlömilch'schen Zeitschrift 1881.

**) Vgl. meine Programm - Abhandlung, Braunschweig 1887, Zur Theorie der centro-dynamischen Körper.

In seiner Corpuscular-Theorie erstand, nachdem Baco den Demokrit und Gassendi den Epikur zu neuem Leben geweckt, der Atomismus der Alten in reinerer Form wieder.

Zugleich aber bildete Descartes, Newton und Leibniz vorarbeitend, die Methode der Mathematik in einer Weise aus, dass sie die neuen Gebiete, welche sich ihr boten, wirklich ihrer Herrschaft unterwerfen konnte.

Mit Newton und Leibniz erhielt dann die Infinitesimal-Rechnung, deren Macht schon in Galileis Arbeit über die ‚Bewegung‘ die treibende Kraft gewesen war, diejenige formale Ausbildung, welche sie selbst für ungeübte Hände zu einem brauchbaren Werkzeuge machte.

Die Sprache der Mathematik hatte damit die Vollkommenheit erhalten, welche sie befähigte, gewissermassen für den zu denken, der sich ihrer bediente.

Während Kopernikus den Trug der Sinne zerstörte, welcher uns die Sonne beweglich erscheinen lässt, und während Leonardo überhaupt die Gesetze dieses Sinnscheins (Projection und Perspektive) aufstellte, wurde die alte Frage nach dem Beitrage, welche die Sinne zur Erkenntnis liefern, von neuem lebendig.

Was Protagoras, den Spuren Heraklits folgend, gelehrt und was dann bei Demokritos und Platon den Ausgangspunkt für ihre Wanderung in die jenseitige Welt gebildet, das wurde von Galilei und Descartes wieder gefunden.*)

Dass die tobende See nur braust, wenn ein lauschendes Ohr ihr zuhört, dass die Sonne am klaren Himmel nur leuchtet, wenn ein sehendes Auge zu ihr emporblickt, dass der Stein nur kalt und hart und rauh ist, wenn ihn eine tastende Hand befühlt, das wurde von neuem erkannt.

Wenn alle Augen in der Welt mit einem Schlage in ewige Nacht versanken, so wäre die Pracht der Farben dahin, wenn alle Ohren in der Welt mit einem Male für immer taub würden, so wäre Alles klanglos und stumm — so steht es mit den Empfindungen aller unserer Sinne.

Nicht an sich sind die Dinge hell und tönend und warm etc., sondern unser Geist — denn dieser steht hinter dem sehenden Auge und hinter dem lauschenden Ohre — schmückt sie mit

*) bei Demokrit: νομῶ γλυκὺ καὶ νομῶ πικρὸν, νομῶ θερμὸν, νομῶ ψυχρὸν, νομῶ χροίη. ἔτεη δὲ ἄτομα καὶ κενόν.

ihrer Farben-Pracht und mit ihrer Fülle von Tönen und ihrer Wärme, natürlich nicht nach Launen, sondern nach den Gesetzen, welche der unendliche Geist den endlichen Geistern vorgeschrieben.

Mit diesem Ergebnisse ihrer Betrachtungen gelangten Galilei und Descartes zugleich zu der Einsicht, dass der Rest der körperlichen Welt nur noch Eigenschaften darbietet, welche die mathematische Formel darstellen kann.

Nicht Alles, wie die Pythagoraeer gewollt, liess sich der Zahl unterwerfen, wohl aber jenes Skelet der räumlich-zeitlichen Körperwelt, welches im Verkehr mit dem bewussten Geiste von Licht umflossen und mit Tönen begabt erscheint.*)"

Vor dem Wege, der von Protagoras zu der späteren Sophistik führt, hatte alle jene Männer, ebenso wie einst Demokritos und Platon, die Mathematik bewahrt: in Spinozas System, das uns anmutet wie ein klarer, aber kalter Wintertag, gelangt sie zu voller Herrschaft.**)

Mit Spinoza ist dann die Anerkennung des Prinzips der Gesetzmässigkeit als Bedingung jeder wissenschaftlichen Arbeit für immer entschieden.

Descartes hatte im „C o g i t o“ das Mass der Dinge gefunden.

Seinem geläuterten Atomismus stellte Leibniz, das „Cogito“ vervielfachend, eine geistige Welt der Monaden entgegen, zugleich um gegenüber dem gebundenen Wirken, das Spinoza lehrt, die freie Thätigkeit (Spontanëität) zu vertheidigen.***)

Für den Ausgleich des Gegensatzes, welcher zwischen den Ansprüchen dieser freien Thätigkeit des Ich und der Anerkennung des Prinzips der Gesetzmässigkeit bestand, fand Kant das erlösende Wort: dadurch wurde er der grosse, unsere Zeit fast ganz bestimmende Philosoph.

*) Vgl. meine Abhandlung im Kosmos, 1885 „Das Prinzip der psychophysischen Korrespondenz“.

**) Dabei muss sich freilich auch die Ethik „more geometrico“ behandeln lassen.

***) Hierin liegt auch die Quelle der Versuche, die Kraft Newtons, durch die Energie ($\frac{1}{2} m v^2$) der Bewegung zu ersetzen. Die letzte deutsche Naturforscher-Versammlung (1895) hat gezeigt, wie weit diese Versuche in der Gegenwart gediehen sind.

Er löste die Aufgabe des Protagoras „im Menschen das Mass der Dinge zu sehen“ und doch dabei weder Plato's „*διανοια*“ noch Plato's *ἐπιστημη* zu vergessen und zugleich auch Demokrits *ἀναγκη* und Plato's *τελος* gerecht zu werden.

Die Lösung wurde möglich, weil Kant in einem Punkte sicheren Schrittes über Platon hinausging.

Die heftige Abneigung gegen das *μη ὄν* hatte bei Platon dazu geführt, die Sinnenwelt zu verwerfen, ehe sie vollständig auf die Gesetzlichkeit geprüft worden war, zu deren Erkenntnis sie anzuregen vermochte.

Die „Anschauung“, welche der Sinnenwelt zu Grunde liegt, trat für Kant ebenbürtig **neben** das „Denken“ und jede echte Erkenntnis im Gebiete der *διανοια*, welche über die formale Logik hinausging, erwies sich nunmehr als **logisch-an-schauliche** Erkenntnis.

Damit gelang es Kant, den Anforderungen der Newtonschen Forschung vollkommen gerecht zu werden, ohne damit die ethisch-religiösen Interessen zu verletzen.

Die ewigen spontan-thätigen Wesenheiten (Noumena), für welche Gott der Zweck aller Zwecke ist, bilden die wahre Welt, welche sich hinter dem Wirklichkeits-Schleier der Maja verbirgt.

Die Spontanität des einzelnen Ich kommt in doppelter Weise zur Wirkung:

1. Sie ist die autonome Baumeisterin der gesetzlich bestimmten Welt der *Naturforschung*, insofern sie von der spontanen Thätigkeit anderer Noumena (in der Affektion, welche als Empfindung angeschaut wird) angeregt wird zum Bauen, aber sie erkennt a priori nicht, was sie sich erbaut, sondern nur, wie sie bauen kann, d. h. die eine Seite der allgemeinen Gesetzlichkeit ihrer selbst, welche zugleich die allgemeine Gesetzlichkeit der Sinnenwelt ist. Alle Sonder-Erkentnis bedarf der Erfahrung.
2. Sie ist die autonome Deuterin des Sittengesetzes, insofern sie frei ist von jeder Affektion und nur ihren eigenen Gesetzen folgt, aber sie erkennt auch hier a priori nur das Formale.

Der Gegensatz der doppelten Gesetzlichkeit, welche durch die Begriffe „Causalität aus Notwendigkeit“ (Natur) und „Causalität aus Freiheit“ (ethisch-religiöse Weltanschauung) bezeichnet wird, ist derselbe, welche zwischen Platons *διανοία* und Platons *ἐπιστήμη* besteht.

Bei Kant findet er seinen Ausgleich in der Idee einer absoluten Spontanität, für welche Anschauen und Denken „eins“ sind: Gott wird als intelligente Weltursache und als Zweck aller Zwecke das A und Ω des Kantischen Systems.

Dieses System nahm die Newton'sche Welt-Mechanik ganz in sich auf und gab ihr damit das Recht, welches sie fordern durfte, zugleich aber auch die Begrenzung, innerhalb welcher sie gilt. Beides ist von um so grösserer Bedeutung, als jene Mechanik auch diejenige, von Kant selbst allerdings unterschätzte Arbeit der Naturforscher stützt, deren Ergebnisse sich nicht in der Sprache der mathematischen Formeln darstellen lassen: das Princip der Gesetzmässigkeit, welches in Newton's Mechanik seine zwingende Macht erwiesen hat, leitet auch diese Arbeit bei ihrer „Beobachtung“ und bei ihrem „Versuche“.

Man liest gelegentlich, die moderne Naturforschung sei gross geworden durch die Frage nach dem „Warum?“ Dieses Urtheil hält dem geschichtlich-geschulten Blicke nicht stand.

Die Aristoteliker des späteren Mittelalters hatten fleissig genug nach dem „Warum?“ gefragt und doch keine genügende Antwort erhalten.

Sie versuchten mit psychologischen Begriffen zu erklären, was dieser Begriffe spottet.

Weil sie, ihrem Meister folgend, die Zergliederung der Erscheinungen nicht weit genug führten, blieb ihnen jeder Teil noch ein Ganzes, das **für sich** hassen und lieben, ja überhaupt leben konnte, ein Ganzes, das gleich dem Menschen bald physischen und bald psychischen Einflüssen ausgesetzt zu sein schien.

Als dem Zeitalter Galilei's die Einsicht aufging, dass es im Wesen der Bewegung liegt, nach Richtung und Geschwindigkeit sich selbst stets gleich zu bleiben, und dass die **Bedingung** für eine Änderung in der Bewegung eines

Körpers stets **ausserhalb** dieses Körpers liegt, da war es mit dem selbständigen Streben der Körper vorbei.*)"

Dass man mit dieser Einsicht die „Trägheit“ des Körpers erkannt zu haben glaubte, zeigt noch deutlich den Übergang aus der Epoche an, welcher psychologische Begriffe als die Schlüssel erschienen, die Alles öffnen konnten.

Die **Paar-Wirkung**, für welche die **gegenseitige** Anziehung von Stein und Erde ein Beispiel ist, trat an die Stelle der **selbständigen Thätigkeit des Einzelnen**.

Erst durch jene tiefgehende Zergliederung der Erscheinungen, welche zunächst den natürlichen Zusammenhang der Dinge oft aufzuheben scheint, wurde die Möglichkeit geschaffen, das geistige Band zu finden, welches sie in Wahrheit fesselt.

„Wie?“ d. h. „nach welchem Gesetze“ hängt „Dies“ und „Jenes“ zusammen: das war die moderne Frage.

Wie hängt die Zeit, während welcher ein Körper fällt, zusammen mit der Strecke, welche er durchfällt: das ist das klassische Beispiel für diese Fragestellung. Damit bekam die „Beobachtung“ und der „Versuch“ der Alten eine ganz neue Bedeutung. Beides war ihnen durchaus nicht fremd gewesen: schon in den Wolken des Aristophanes vernichtet das Brennglas die Klageschrift und die Arbeiten Hipparchs erregen noch heute unsere Bewunderung.

Galilei hatte ebenso wenig ein Instrument für genaue Messungen kleiner Zeitdauern, wie alle seine Vorgänger, aber er wusste sich zu helfen.**)

Um das Gesetz für schwingende Körper festzustellen, auf welchem die Konstruktion unserer Pendel-Uhren (Huyghens) beruht, benutzte er einen Apparat, der schon den ersten Menschen zugänglich war, nämlich den gleichmässigen Schlag seines Pulses.

Um die Fall-Bewegung zu untersuchen, dachte er die rasche Bewegung des freien Falles um in die langsame Be-

*) Vgl. bei Dante, Inferno 34, 110 und 111: tu passati il punto, al qual si traggon d'ogni parte i pesi.

**) Für die Geschichte der Mechanik ist neben Dührings kritischer Geschichte der Principien der Mechanik vor allem „Mach, die Mechanik in ihrer Entwicklung, Leipzig 1883“ von Bedeutung.

wegung auf der geneigten Ebene und schritt darauf zur Messung der Zeit-Dauer.

Dabei bediente er sich eines Instrumentes, das schon Ägyptens alte Bildwerke zeigen, der Waage.

Die Anforderungen des Wechsler-Geschäftes, welches durch die Bewegung der Kreuzzüge in Ober-Italien entstanden war, hatten im Verein mit den Bedürfnissen der Goldschmiedekunst u. s. w. zu einer stetigen Verbesserung der Waage geführt, und es ist kein Zufall, dass eine Streitschrift Galileis gerade den Titel führt: *Il saggiaiore*.

Indem Galilei die kleine Wassermenge, welche während seines Versuches unter nahezu gleich gehaltenem Drucke austropfte, mit der Waage feststellte, erhielt er den Wert der kleinen Zeit-Dauer, die er gebrauchte.

Liebig hat gelegentlich im Hinblick auf Baco gesagt: Ein Experiment, dem keine Idee vorausgehe, gleiche dem Rasseln einer Kinder-Klapper, nicht der Musik.

Galileis Arbeit gleicht in diesem Sinne der Musik. Indem er die „möglichen“ Beziehungen zwischen zwei Objekten A und B (z. B. Strecke und Zeit-Dauer bei freiem Fall) in grösster Vollständigkeit überdachte, ging er daran, durch den Versuch deren „wirkliche“ Beziehung aus der Schaar dieser Möglichkeiten auszuscheiden: das ist die Grundlage des modernen induktiv-deduktiven Verfahrens. *)

Dieses Verfahren wird aber erst anwendbar, wenn die Bestandteile der Erscheinungen für den Geist jene freie Beweglichkeit bekommen haben, welche durch die Überzeugung von der Möglichkeit einer unbegrenzten Zergliederung der Objekte bedingt ist.

Was dies bedeutet, sieht man am besten ein, wenn man ein ganz anderes Gebiet zum Vergleiche heranzieht.

Man stelle die Logik des Aristoteles neben die erkenntnistheoretische Logik **) unserer Tage: was dort noch als ein un-

*) Ein induktives Verfahren giebt es überhaupt nicht. Vgl. die entsprechenden Kapitel in meiner Mechanik, Braunschweig 1883.

**) Für den Philologen dürften hierzu Schuppes Arbeiten am meisten geeignet sein, für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Forscher die Arbeiten Wundts. Bei aller Verschiedenheit zeigen Beide den Unterschied

teilbares Ganzes erscheint, ist hier zu einem feingegliederten System von Teilen geworden.

Die Grammatik wird den Process der Zergliederung im grossen und ganzen niemals weiter führen können, als ihn Aristoteles führte, und darum ist die Logik, welche wir in der Grammatik erkennen, nur ein Teil der Logik, die wir lernen müssen.

Das logische System, welches in der Grammatik zu Tage tritt, ist grobkörnig, aber plastisch — es mahnt, die Zergliederung weiter vorzunehmen, es mahnt aber auch, sich nicht in der Zergliederung zu verlieren. Die weitere Arbeit soll dazu führen, dass man „die Teile in der Hand“ hat, aber auch dazu, dass man das entsprechende „geistige Band“ zu Gesichte bekommt.

Wir sprechen von einem Vergleiche, aber der Vergleich dient hier dazu, die Einsicht wirklich zu vertiefen.

Die grossen Männer der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung haben uns das erarbeitet, was wir heute in seiner Ausgestaltung mit dem Aristotelischen Erbe unter dem Namen „Erkenntnis-Theorie“ zu einem Ganzen zusammenfassen.

In England unterscheidet man heute noch „natural philosophy“ und „moral philosophy“, man versteht aber unter ersterer nicht etwa naturphilosophische Träumereien im Sinne der Schelling und Hegel, sondern Naturwissenschaft im Geiste der Galilei, Huyghens und Newton.

Diese Erinnerung, welche das Wort „natural philosophy“ weckt, sollte man festhalten und aus dieser Erinnerung sollte man die Kraft gewinnen so zu philosophieren, wie jene „Grossen“ philosophierten. *)

Indem jene Männer überall die künstliche Verbindung der Bestandteile der Erscheinungen, welche bisher „ex analogia

des Modernen und des Antiken deutlich an. Vgl. dazu inbezug auf Wundt meine Anzeige im Kosmos 1886, inbezug auf Schuppe desgl. in der Deutschen Litteratur-Zeitung 1895.

*) Namentlich H. Cohen gebührt das Verdienst, auf diese Philosophie kräftig hingewiesen zu haben. In Frankreich ist jüngst de Freycinet in seinen „Essais sur la Philosophie des sciences, Paris 1896“ für eine philosophische Zusammenfassung des Einzelnen eingetreten.

hominis“ als die natürliche erschienen war, zerrissen, nicht um die Teile ohne geistiges Band in der Hand zu behalten, sondern um deren wahre Beziehungen zu bestimmen, setzten sie den grossen Prozess fort, der sich einst in dem Gegensatze von *θεσει* (oder *νομῳ*) und *φυσει* angekündigt hatte.

Dabei zerbrach vor allem das Aristotelische Misch-System der Erklärung, in dem, anthropologischen Bedürfnissen entsprechend, streng-causale und teleologische Begründung gesetzlos durch einander wogte.

Wir wissen aus dem „Phaedon“, was Sokrates gegen Anaxagoras zu bemerken hatte: dort thut sich derselbe Gegensatz auf, der bei aller Übereinstimmung zwischen Demokritos und Platon besteht. Aristoteles wollte diesem Gegensatze gerecht werden, aber seine Art der Vermittelung hielt nicht Stand, als die Zeit Galileis herangebrochen war — und erst Kant vermochte das erlösende Wort zu finden.

Jene grossen Männer der mathematisch-naturwissenschaftlichen Renaissance waren aber nicht bloss die grossen Philosophen, sie hatten auch zugleich für die Bedürfnisse der Praxis ein offenes Auge.

Wie schon bei Platon die *ἀριθμητική*, *μετρητική* und *στατική* zusammen stehen, so war es auch bei ihnen: Galilei beschäftigt sich nicht bloss mit der Gesetzmässigkeit des freien Falles, sondern auch mit der Theorie der Geschoss-Bahn, mit dem Wirken des Hebels und mit der Bruchfestigkeit des Balkens.

Die heute weit verbreitete Furcht vor dem „Nutzen“ war ihnen fremd, sie erstrebten ihn nicht in erster Linie, aber sie wollten, dass Wissenschaft und Leben nicht ohne Berührung mit einander wären.

Je tiefer sie die Grundlage ihrer Arbeit (Philosophie) erfassten, um so weniger Bedenken sahen sie darin, dass ihre Arbeit auch ausserhalb der Wissenschaft (Praxis) Früchte brächte.

Die Technik unserer Tage würde von ihnen freudig begrüsst worden sein und zwar zunächst als die glänzende Probe auf ihr gewaltiges Rechen-Exempel, dann auch wegen ihres selbständigen Wertes.

In diese Bedeutung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Technik hatte auch Goethe, der überhaupt bei allem Idealismus niemals an der Furcht vor dem Nutzen*) gelitten hat, eine klare Einsicht.

Gelegentlich lässt er die Technik sagen:**)

„Nicht meinem Witz ward solche Gunst bescheert,
Zwei Götterschwestern haben mich belehrt:
Physik voran, die jedes Element
Verbinden lehrt, wie sie es erst getrennt,
Das Unwägbare hat für sie Gewicht,
Und aus dem Wasser lockt sie Flammenlicht,
Lässt Unbegreifliches dann sichtbar sein
Durch Zauberei im Sondern, im Verein.
Doch erst zur That erregt den tiefsten Sinn
Geometrie, die Allbeherrscherin:
Sie schaut das All durch ein Gesetz belebt,
Sie misst den Raum, und was im Raume schwebt,
Sie regelt streng die Kreise der Natur,
Hiernach die Pulse deiner Taschenuhr;
Sie öffnet geistig grenzenlosen Kreis
Der Menschenhände kümmerlichstem Fleiss.
Und gab sie erst den Hebel in die Hand,
Dann ward er Rad und Schraube dem Verstand;
Ein leiser Hauch genügt der steten Regung,
Aus Füll' und Leere bildet sie Bewegung,
Bis mannigfaltigst endlich unbezirkelt
Nun Kraft zu Kräften überschwänglich wirkt.“

So Goethe, der auch hier eine Wahrheit sieht, um die der Dichtung Schleier gewoben werden kann!

Aber auch Carlyle hat auf die Poesie der Schornsteine und der Maschinen hingewiesen, Adolf Menzel hat sein „Walzwerk“ gemalt und Ada Negri hat die Zeitfrage gedichtet „Hast Du gearbeitet?“

So lehrt man uns, dass es neben der photographischen Wiedergabe modernen Lebens, welche ein Kunstwerk sein will,

*) Vgl. auch die pädagogische Maxime „Vom Nützlichen durchs Wahre zum Schönen“. Wanderjahre I, 6. Zur Sache auch Willmann's Didaktik I, S. 66 u. f. der 2. Aufl.

**) Dichterischer Dialog (30. I. 1828) zur Begrüssung der ersten Erzeugnisse der Stotterheimer Saline. Daneben lesen wir freilich (Brief an Boisserée vom 25. II. 1832) von der optischen Sphinx, die in Labyrinthen Versteckens spielt, „wenn wir täppisch, hypothetisch, mathematisch, linearisch, angularisch danach zu greifen wagen“.

auch ein echtes Empfinden giebt, welches in diesem modernen Leben geboren ist und sich doch aus diesem erhebt, empor zu der Sonnenhöhe der Kunst.

Die moderne Technik, welche auf der Grundlage mathematisch-naturwissenschaftlicher Forschung ruht, stellt ein weit ausgedehntes Gebiet dar, in welchem jene Forschung über sich selbst hinausweist.

In diesem Sinne ist die Technik lediglich ein Beispiel, allerdings ein Beispiel von hoher Bedeutung.

Dass es kaum ein Gebiet des menschlichen Lebens giebt, welches von dem Einflusse jener Forschung unberührt ist, hat uns erst jüngst wieder Baumann gezeigt, in jenem fein empfundenen und kritisch wohl begrenzten Vortrage, den er auf der Göttinger*) Versammlung (1895) des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften hielt, und zwar unter dem bezeichnenden Titel „Über die Bedeutung der Naturwissenschaften für eine wissenschaftliche Lebensauffassung“.

Dass überall da, wo die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung über sich selbst hinausweist, auch Beziehungen auf bestimmte Zwecke vorliegen, wird meist übersehen. Schon die Methode der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung hat ihr teleologisches Moment, insofern sie durch Beobachtung und Versuch u. s. w. das „Wirkliche“ aus dem grossen Gebiete des „Möglichen“ ausscheidet.

In diesem Sinne wird Aristoteles wieder gerechtfertigt, allerdings mit dem prinzipiellen Unterschiede, dass teleologische Betrachtungen zur Erklärung im einzelnen zunächst gar nichts beitragen, vielmehr erst fruchtbar werden auf dem Grunde einer streng-causalen Erklärung.

Ist erst die Forderung einer streng-causalen Erklärung unbedingt anerkannt, so wird die teleologische Betrachtung wieder zu einem Hilfsmittel von Bedeutung, zunächst da, wo es gilt die Ergebnisse der Wissenschaft mit Zwecken der Praxis in Beziehung zu setzen.

*) Vgl. „Päd. Archiv“ 1895, Juli und „Unterrichtsblätter u. s. w.“ 1895 Heft 3 u. f.

Auf dem Gebiete der sogenannten beschreibenden Naturwissenschaften, zu denen man wohl auch die Meteorologie rechnet, hat man auch eine Erklärung auf Grund teleologischer Betrachtungen niemals völlig abgelehnt.

Darwin hat, an Lyells geologische Arbeiten anknüpfend, für Botanik und Zoologie diejenige teleologische Erklärung, welche sich an die Stelle der causalen Erklärung drängen will, völlig zu beseitigen gesucht.

Sätze, wie die folgenden, hezeichnen den Gegensatz:

1. Die Giraffe hat einen langen Hals, damit sie am Laube hochstämmiger Bäume ihre Nahrung findet.
2. Die Giraffe findet am Laube hochstämmiger Bäume ihre Nahrung, weil sie einen langen Hals hat.

Erst innerhalb letzterer Auffassung erwächst die Aufgabe, die Bedingungen festzustellen, unter denen die Giraffe ihren langen Hals bekommen hat — innerhalb ersterer Auffassung bleibt nichts zu untersuchen übrig.

Das ist typisch: die vorzeitige teleologische Erklärung verdeckt die Probleme, anstatt auf sie hinzuweisen.

Ist damit die Teleologie überhaupt gerichtet?

Der springende Punkt in der Darwinschen Geistesarbeit*) ist „die völlige Überwindung des Begriffes der absoluten Species.“

In diesem Begriffe hielt sich der letzte Rest jenes „Platonismus“, der einst in den systematischen Versuchen des scholastischen Realismus zur Herrschaft gelangt war.

Auch dieser Rest musste aus seiner „Starrheit“ gelöst und gewissermassen „beweglich“ gemacht werden.

Es ist kein Zufall, dass Lessings „Erziehung des Menschengeschlechtes“ neben Wolffs**) „Theoria generationis“ (1759) steht und dass, abgesehen von Goethe, auf der einen Seite Herder, Schelling und Hegel, auf der andern Lamarck und Darwin für den „Begriff der Entwicklung“ eintraten.

Freilich musste dieser Begriff vor allem von der kindlichen

*) Als mir bei dem Tode Darwins die Aufgabe zufiel, über dessen Lebenswerk zu berichten, da glaubte ich gerade im Gegensatz zu dem landläufigen Darwinismus hervorheben zu müssen, was der Name Darwin der kritisch abwägenden „Geschichte der Philosophie“ bedeuten darf. Vgl. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie, 1882.

**) Caspar Friedrich Wolff 1733—1794.

Anschauung der Schachtel-Theoretiker abgelöst werden: K. v. Baer führte zu diesem Zwecke das ästhetisch wenig erfreuliche, aber sehr bezeichnende Wort „Zielstrebigkeit“ ein.

„Entwicklung“ bedeutet uns heute eine „zielstrebige Reihe von Veränderungen“, nicht mehr und nicht weniger d. h. eine Reihe von Veränderungen, deren einzelne Glieder trotz aller causalen Bedingtheit Schritt für Schritt die Annäherung an ein bestimmtes Ziel darstellen.*)

In dieser Auffassung, in welcher auch der „Zweck“ zunächst keine Stelle hat, berührt sich die Methodologie der Geistes-Wissenschaften und der Natur-Wissenschaften auf das innigste.

Auf beiden Gebieten hat man nicht nur die einzelnen Erscheinungen auf ihre causale Bedingtheit zu prüfen, man hat vielmehr auch in dem Ganzen der Erscheinungen nach zielstrebigen Reihen von Veränderungen zu suchen und deren Gesetze zu bestimmen.

Indem man dieses Ganze als ein gottgewolltes Sein und Werden auffasst, unterwirft man es schliesslich im höchsten Sinne der Idee des Zweckes.

Schon Leibniz sagt: Alle Erscheinungen sind aus den mechanischen Gesetzen mit strenger causaler Notwendigkeit abzuleiten, aber die mechanischen Gesetze selber sind nur aus Zwecken zu begreifen.

So sagt auch F. A. Lange**): „Absolute Teleologie [aber] hielt schon Baco für zulässig, wiewohl er ihren Begriff noch nicht scharf genug fasste. Dieser Begriff einer Zweckmässigkeit in der Totalität der Natur, die uns im Einzelnen nur nach wirkenden Ursachen schrittweise verständlich wird, führt freilich auf keine schlechthin menschliche, daher auch auf keine dem Menschen im Einzelnen verständliche Zweckmässigkeit.“

Die gottbestimmte Gesetzmässigkeit, welche wir in der Wissenschaft zu formen suchen, lässt in ihrer, uns zugänglichen zeitlichen Erscheinung, eine doppelte Auffassung zu.

Alle Bedingungen, welche im Laufe der Zeit mitgewirkt

*) Vgl. dazu meine Abhandlung „Die asymptotische Function des Bewusstseins“ in der Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie. 1886/87.

**) Geschichte des Materialismus, Bd. I. S. 14.

haben, um das menschliche Auge zu bilden, konnten im Laufe dieser Zeit auch nur das menschliche Auge bilden und so gewiss sie die Ursachen dieser Bildung sind, so gewiss ist auch dieses ihr Ziel.*)

Ὁδὸς ἄνω κατὰ μίαν.

Die moderne Philosophie hat die Anerkennung der Gesetzmässigkeit als eines Forschungs-Prinzipes langsam erzwungen und dabei die Herrschaft jener inductiv-deductiven Methode begründet, in welcher die einzelnen Wissenschaften, soweit sie nicht rein-deductiv geworden, die starken Wurzeln ihre Kraft haben.

Die moderne Philosophie hat aber ferner das Prinzip jenes echt-konservativen Entwicklungs-Fortschrittes auf ihre Fahne geschrieben, jenes Prinzip, welches das reife Erbe dahingeschiedener Geschlechter sorgsam erhält, um es mit neuen Errungenschaften zu verbinden.

Ihr sind Demokritos und Platon ebenso wie Aristoteles nicht Männer, die im Vollbesitze der Wahrheit waren, aber auch nicht Männer, an denen man hoffärtig vorübergeht, sie sind ihr Glieder in der grossen Kette menschlichen Strebens.

Indem die moderne Philosophie die erkannte Gesetzmässigkeit überall da, wo es das Gebiet der Erscheinungen fordert, durch den Begriff der Entwicklung beleuchtet und somit gegebenen Falles nicht blos Gruppen gesetzmässig bestimmter Veränderungen, sondern zielstrebige Reihen von Veränderungen nachweist, stellt sie die Geschichte, dieses Wort im weitesten Sinne genommen, unter das Prinzip einer gesetzmässigen Entwicklung.

Damit giebt sie dem „christlichen“ Begriffe der Geschichte, gemäss welchem das neue Testament vor allem im alten Testamente vorgebildet erscheint, seinen wissenschaftlichen Ausdruck.

Glaubens-Gewissheit und Wissens-Gewissheit streben zu einem Ziele. **)

Was gerade die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung für die moderne Philosophie bedeutet, kann nur der

*) Vgl. meine Abhandlung „Zur Religionsphilosophie“ in den Jahrbüchern für protest. Theologie, 1882, I.

**) Über die Teleologie der Mechanik vergl. Mach., a. a. O., S. 420 u. f.

glücklichen Unbefangenheit einer natürlichen Beschränktheit oder dem Eigensinne einer künstlichen Beschränkung verborgen bleiben.

Diese moderne Philosophie wird uns durch den einen Namen „Kant“ bezeichnet, nicht in dem Sinne, dass wir uns jedem Worte des Meisters gefangen geben, sondern in dem Sinne, in dem man überhaupt den „Grossen“ bei aller dankbaren Hingebung gerecht werden soll. *)

Kants System breitet sich vor uns aus wie das demantene Netz des Timaeos, bereit eine Welt in sich zu fassen.

Für deren Gestaltung im einzelnen erhofft Kant selbst „den Beistand des Lesers als eines Mithelfers“.

Kant hat solche Mithelfer gefunden: wo Schopenhauer (Kunst) und Hegel (Geschichte) nicht ihrer temperamentvollen Metaphysik **) allzu stürmisch folgten, lieferten sie wertvolle Ergänzungen der Kantischen Arbeit und Stuart Mill verdanken wir geradezu denjenigen Ausbau der Logik, welchen die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung fordert.

Dass in den letzten Jahrzehnten, in denen man überall um den kritischen Idealismus zu streiten begann, auch der Ausbau des Kantischen Systems, und zwar sowohl von dessen Gegnern, als auch von dessen Freunden wacker gefördert worden ist, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Vielleicht ist es aber gut, daran zu erinnern, dass in dieser Zeit neben dem stetig fortschreitenden Verständnisse Goethes auch das volle Verständnis für Schiller kräftig erwacht ist, hat doch Kant gerade in ihm schon früh seinen Homeros gefunden.

F. A. Lange hat in seiner mit Recht so viel gelesenen „Geschichte des Materialismus“ gelegentlich auch nachdrücklich die Beziehungen hervorgehoben, welche zwischen dem Kantischen Systeme und der Welt-Anschauung unseres grossen Dichters bestehen.

Dass Goethe, zwar nicht im Hohlspiegel seiner Schiller verachtenden Verehrer, denen der innerste Goethe so fremd ist

*) Ein Beispiel für die gänzliche Unfähigkeit, Kant gerecht zu werden, bietet Willmanns „Geschichte des Idealismus“. Das Ziel der energischen Versuche, Thomas v. Aquino gegen Kant auszuspielen, ist sehr verständlich, aber hoffentlich nicht erreichbar.

**) Dass diese Metaphysik für jene Männer persönlich notwendig war, um sie bei ihrer Arbeit zu leiten, ist andererseits durchaus zuzugeben.

wie der innerste Schiller, wohl aber für congeniale Naturen, wie es der so früh verstorbene Heinrich v. Stein war, wirklich mit Schiller im Bunde erscheint *) und dass Kant den Begriff der Goethe-Schillerschen Kunst erfasst hat, beinahe ohne diese Kunst zu kennen, das ist ein untrüglicher Beleg für die umfassende Bedeutung jenes Idealismus, der gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts in Deutschland zu blühen beginnt.

Die „echte“ Philosophie, welche von diesem Idealismus getragen wird, hat auch ihre Macht bewährt, als die Popular-Philosophie, welche dem Siegeszuge der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung geräuschvoll folgte, es unternahm, mehr Stoff zu behandeln, als ihre Kraft vertrug.

Mit dem Beginn der dreissiger Jahre unseres Jahrhunderts war die Zeit für die Begriffs-Romantik zu Ende, in der Mitte der sechziger Jahre begann der Traum jener Philosophie des Marktes, welcher Alles „erkennbar“ erschien, zu zerflattern.

F. A. Langes „Geschichte des Materialismus“ (1866) bezeichnet hier die Grenze. Dieses Werk ist ein Muster für jene fruchtbringende Polemik, welche niemals durch geschickte Dialektik den augenblicklichen Vorteil erstrebt, welche vielmehr zunächst den Gegner schweigend anhört, ihn alle seine Gedanken entwickeln und alle seine Folgerungen ziehen lässt, um schliesslich die Frage zu stellen: „Ist das Alles? Was dann?“

F. A. Lange hat in jenem Werke dem sogenannten „theoretischen“ Materialismus das Wort gegeben, damit er Alles sage, was er sagen wolle und könne, dann aber im Hinblick auf Kant mit schlichten Worten darauf aufmerksam gemacht, dass die ganze Welt-Anschauung dieses Materialismus

*) In einer Programm-Abhandlung des Herzogl. Neuen Gymnasiums zu Braunschweig (1896) „Zur sprachlichen Ästhetik der Griechen: die Lehre von den Stilarten“ sagt Hahne (S. 38). „Wer ist bei uns der *μεγαλοπρεπης*? Schiller, der vornehmste unter den deutschen Stilisten, so vornehm, dass er von solchen, die seinen mächtigen Worten keine Begriffe unterzulegen, seinen grossgebauten Sätzen keine Seele einzuhauchen vermögen, der Phrasenhaftigkeit geziehen wird. Und doch war ihm nichts Phrase; er hat sogar seine Schrift vom Erhabenen in seinem heldenhaften Ringen und Sterben wahrgemacht. Sein Stil war nur ein Ausfluss seiner grossen Persönlichkeit, die nach Goethes drastischem Ausdruck, selbst wenn er sich die Nägel beschnitt, grösser war, als alle die Neueren“.

im besten Falle ein Begriffs-System ist, welches sich bei der wissenschaftlichen Darstellung der Erscheinungen fruchtbar erwiesen hat.*)"

Als Dubois Reymond wenige Jahre später (1872) sein „Ignorabimus“ aussprach, da wurde er gerade von denen, für welche er es that, meist nicht verstanden.

Trotz ihrer „klassischen“ Bildung vermochten überaus Viele nicht einzusehen, dass man „Bewusstsein“ nicht aus „materiellen Bewegungen“ erklären kann.**)

Freilich war Dubois' Weisheit auch nicht an der Quelle geschöpft***) — und doch hatte Helmholtz neben ihm nachdrücklich genug auf diese Quelle verwiesen, nachdem ihm die Physiologie der Sinnes-Organe von neuem bestätigt, was Kant uns gelehrt.

Dubois hatte gezeigt, dass man von der Voraussetzung des theoretischen Materialismus aus, in welcher auch er eine (allerdings mit einem Pyrrhonischen Fragezeichen versehene) metaphysische Wahrheit anerkannte, nicht zum Bewusstsein kommt, es lag ihm aber durchaus fern zu fragen oder gar zu untersuchen, ob man vielleicht umgekehrt, vom Bewusstsein aus, zu den Voraussetzungen des theoretischen Materialismus gelangen kann.

Dass gerade die „immanente“ Kritik Dubois' auf die Kreise der Ärzte und Naturforscher schliesslich gewirkt hat, ist zuzugeben.

Seine Kritik eröffnete ihnen das Verständnis für Langes „Geschichte des Materialismus“ und man begann nach und nach wieder einzusehen, dass Kant bereits das erlösende Wort gesprochen. Der Theoretiker des Materialismus vergisst nur Eins, nämlich, dass uns Alles zunächst nur in unserem Bewusstsein gegeben ist und dass dieses weit mehr umschliesst, als die Begriffe von Kraft und Stoff.

*) Dass die „Atome“ u. s. w. des theoretischen Materialismus ebenso „übersinnlich“ sind, wie manches Andere, wird immer vergessen — sie sind zudem „unfruchtbarer“ als manches Andere, falls sie ein „Letztes“ sein sollen.

***) Vgl. meine Abhandlung „Das Prinzip der psycho-physischen Korrespondenz“. Kosmos 1885.

****) Vgl. meine Abhandlung „Dubois Reymonds Weltbild im Rahmen einer modernen Scholastik“, Kosmos 1886.

Ob die Moleküle und Atome brauchbare Rechenmarken der Theorie sind oder nicht, das hat die Wissenschaft zu entscheiden, welche sich dieser Vorstellungen bedient, dass sie nur Rechenmarken der Theorie sind, beweist neben vielem Anderen gerade der Umstand, dass man nicht weiter kommt, wenn man sie als ein letztes Metaphysisches ansieht.

Das Begriffs-System der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung fügt sich der Kantischen Weltanschauung völlig ungezwungen ein.

Alles, was ist, ist entweder als Sein des bewussten Ich (Subject) oder als Sein des, dem Ich im Bewusstsein Gegenüberstehenden (Object). Schreibe ich letzterem ein Sein zu, welches unabhängig ist von dem gegebenen Sein in meinem Bewusstsein — und das thun Alle, ob auch dieser oder jener erkenntnistheoretische Illusionist es läugnen mag — so muss es in einem Bewusstsein gegeben sein, welches nicht das Bewusstsein dieses oder jenes vergänglichen Einzelwesens ist, d. h. es muss ein ewiges und allumfassendes Bewusstsein vorhanden sein, welches von uns natürlich nur nach Analogie unseres eigenen Ich aufgefasst werden kann. Unser Ich zeigt aber in bezug auf seine Welt den dreifachen Charakter der Transcendenz, der Immanenz und der gegenseitigen Beziehung von transcendentem Sein und immanentem Wirken, folglich muss jenes Ich der Sinnwelt gegenüber als transcendent gedacht werden, und doch dabei als in ihr wirksam und damit als immanent.*)

Einen Teil dieser Wirksamkeit in der Sinnenwelt erläutern wir uns durch das Begriffs-System der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung.**)

Dieses erklärt uns die Erscheinungen gemäss dem Principe der Gesetzmässigkeit und giebt uns damit zugleich die Regeln für ein grosses Gebiet von praktischen Bestrebungen.

*) Vgl. Kant — und kein Ende? S. 34. Dieser „erkenntnistheoretische“ Beweis für das Dasein Gottes stützt sich, unter Voraussetzung der Gleichung „Esse = aut per cipere aut per cipi“ vor allem auf die Thatsache, dass Niemand die Objecte seines Bewusstseins lediglich für Objecte seines Bewusstseins hält.

**) Vgl. hierzu W. Wundt „Wer ist der Gesetzgeber der Naturgesetze?“ Phil. Studien, 1886, 3.

In erkenntnistheoretischer Beziehung ist darauf hinzuweisen, dass die „Begriffe“, mit denen die mathematisch-naturwissenschaftliche Forschung die Sinnenwelt erschliesst, „Ideen“ sind im Sinne Plato's.

Gerade auf dem Gebiete der technischen Mechanik, auf dem man eine möglichst vollkommene Übereinstimmung von Theorie und Praxis verlangt, tritt der Gegensatz zwischen der realen Fülle der Erscheinungen und der idealen Knappheit des Alphabets, mit dessen Hülfe wir sie buchstabieren, in grosser Deutlichkeit zu Tage.

Dieser Gegensatz bleibt bestehen, mag auch jenes Begriffssystem im Laufe der Zeit noch so umfassend gestaltet und noch so fein gegliedert werden.

An diesem Gegensatze erkennen wir nach wie vor den Unterschied zwischen dem $\mu\eta\ \acute{\omicron}\nu$ und dem $\acute{\omicron}\nu\tau\omega\varsigma\ \acute{\omicron}\nu$ — zu dieser Erkenntnis führt uns jede mathematische **Formel**, welche nicht lediglich formal-logischen Charakter hat, aber erst dann, wenn wir sie auf Erscheinungen anzuwenden versuchen.

Der ungetrübte Genuss, welchen die Wanderung in den Gefilden der reinen Mathematik darbietet, lockt uns, die Erscheinungen durch schwere inductiv-deductive Arbeit der Herrschaft eines Begriffsystems zu unterwerfen, in welchem uns allein die leicht dahinschwebende Deduction leitet.

So empfinden wir den „ $\acute{\omicron}\lambda\kappa\omicron\nu\ \acute{\epsilon}\pi\iota\ \tau\eta\nu\ \acute{\omicron}\nu\sigma\iota\alpha\nu$ “, der uns führt „ $\acute{\epsilon}\pi\iota\ \tau\eta\nu\ \tau\omicron\nu\ \acute{\omicron}\nu\tau\omicron\varsigma\ \theta\epsilon\alpha\nu$ “.

§ 5.

Die Wandlung der höheren Schule.

Die kulturgeschichtliche Bewegung, durch welche die Gegenwart bedingt wird, spiegelt sich auch in gewissen Veränderungen auf dem Gebiete unseres höheren Schulwesens.

„Dem Drucke der öffentlichen Meinung folgend hat das „Gymnasium“ zu seinem Schaden den „Realien“ mehr und mehr Platz gönnen müssen“ — so sagt man in der schulpolitischen Sprache.

Vorurteillos ausgedrückt lautet dieselbe Thatsache so:

„Um nicht zur altsprachlichen Fachschule*) herabzusinken, hat das Gymnasium seinen Lehrplan stets dem veränderlichen Begriffe der Allgemeinen Bildung mehr und mehr anpassen müssen.“

Nicht die Gegner des Gymnasiums, sondern seine besten Freunde haben die Umbildungen vollzogen, denen es das Gymnasium verdankt, dass es heute noch mit Recht als eine Anstalt für Allgemeine Bildung angesehen wird.

Dieser Entwicklung entspricht eine Reihe von Vorgängen auf dem Gebiete des Real- und Gewerbe-Schulwesens.

Anstalten, welche zunächst mehr oder minder der Praxis des Lebens dienen sollten, haben sich, stetig vorwärtsschreitend, in Schulen für Allgemein-Bildung umgewandelt, indem sie die Eigenart der mathematisch-naturwissenschaftlichen (bezw. technischen oder kaufmännischen) Fachschule mehr und mehr abstreiften.**)

Bei jedem dieser Prozesse traten für die einzelne Schul-Gattung die fremdsprachlichen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer mit der Zeit annähernd ins Gleichgewicht, während „Religion, **Deutsch** und Geschichte“ überall in den Mittelpunkt des ganzen Unterrichts-Betriebes rückten.

Die frische Thätigkeit, welche sich gerade auf dem Gebiete der Berufsschulen (Fachschulen und Fortbildungsschulen) in unseren Tagen zeigt***), beweist mittelbar, dass man ein-

*) Wir erinnern nochmals an das Wort Schulzes: „Es hat bis zum Jahre 1882, ja noch bis zum Jahre 1892 Gymnasien gegeben, die mit Fug und Recht als Fachschulen für zukünftige Altphilologen und Theologen bezeichnet worden sind; und auch noch heute giebt es Lehrer der klassischen Sprachen, die in die veränderten Anschauungen über die Ziele des Gymnasiums, in die Anforderungen, welche unsere Zeit speziell an den Unterricht ihres Faches stellt, sich nicht zu finden vermögen“.

**) Inbezug auf die Entwicklung des Real-Gymnasiums vergl. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichtes, Buch 6, Cap. 5 der 2. Aufl., inbezug auf die Entwicklung der Provinzial-Gewerbeschulen zu Ober-Realschulen vergl. mein Oster-Programm, 1895.

***) Vgl. dazu mein Oster-Programm, 1895, ferner Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1895, September und „die neue Organisation für das kaufmännische Fortbildungsschulwesen Deutschlands“, Pädagog. Archiv, 1896, Juni. Vgl. ferner die Verhandlungen des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens vom Oktober 1894.

zusehen beginnt, welche Stelle Real-Gymnasium und Ober-Realschule bzw. deren Vor-Anstalten bereits einnehmen.

Weil diese Schulen bei ihrer Entwicklung Anstalten für Allgemeine Bildung geworden sind, haben sie natürlich aufgehört, Berufs-Schulen zu sein, während andererseits das Gymnasium der Gefahr, Berufs-Schule zu werden, durch die nötigen Umbildungen bisher entgangen ist.

Das System der sogenannten ethischen Fächer (Religion, Deutsch, Geschichte) hat bereits auf allen drei Anstalten durchaus dieselbe Bedeutung.

Je mehr ferner die Überzeugung zum Durchbruche kommt, dass eine bestimmte Einsicht in das Ganze der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung eine Forderung der allgemeinen Bildung dritter Stufe ist, um so eifriger wird man auch dafür sorgen, dass diese bestimmte Einsicht auf allen drei Anstalten genau in gleichem Masse vermittelt wird.

Um das heranwachsende Geschlecht Schritt für Schritt zu der Überzeugung zu führen, dass der Geist die Körperwelt beherrscht, dazu vor allem haben wir Mathematik, Physik u. s. w. im Lehrplane unserer höheren Schulen.*)

Diese Überzeugung, welche der Jüngling mit dem Zeugnisse der „Reife“ in das Leben hinausnehmen soll, lässt sich aber nicht sozusagen mit einem Worte hervorrufen, sie muss in strenger Arbeit erworben werden.**)

Dass diese Überzeugung nur langsam erwachsen und erst am Schlusse der Schulzeit die nötige Breite und Tiefe erlangen kann, ist selbstverständlich.

Es handelt sich auch auf diesem Gebiete darum, von Stufe zu Stufe propädeutisch vorzugehen und dabei nicht zu vergessen, dass auch die letzte Stufe der allgemein-bildenden Schule nur eine propädeutische sein kann.***)

Die anschauliche, die formal- und inductiv-logische und die systematische Schulung, welche dem Lernenden bei dieser

*) Dazu genügt natürlich nicht die „reine“ Mathematik.

**) Der Naturkunde fällt zunächst ebenso wie dem Rechnen die vorbereitende Arbeit zu — dass die Naturkunde uns ausserdem Tier- und Pflanzen-Leben gemütlich nahe bringt, ist für den Organismus der Schule von grosser Wichtigkeit.

***)) Vgl. Hallenser Lehrproben, Heft 47, S. 111 u. S. 112.

Arbeit zuteil wird, vereint sich mit der entsprechenden Schulung, welche durch die fremdsprachliche Erziehung gewonnen wird, zu einem Ganzen.

Auch auf diesem Gebiete handelt es sich vor allem um die geistigen Prozesse, aber diese Prozesse dienen der Beherrschung der Sinnenwelt, und darum sind hier die „Anwendungen“ auf die verschiedenen Gebiete der Wirklichkeit so wichtig.

Dass dabei für bestimmte Berufe eine angemessene Ausbildung miterzielt wird, ist eine wertvolle Zugabe, ebenso wie etwa die Kürze der Studienzeit für gewisse andere Berufe, welche dem starken altsprachlichen Betriebe des Gymnasiums entspricht.

Bestehen bleibt für die drei Voll-Anstalten bzw. deren Vor-Anstalten die „fremdsprachliche Variante.“

Wie ist diese zu beurteilen?

Die Zersetzung des Ideals „Klassisches Altertum“ spiegelt sich in den Lehrplänen.

Es genügt, einen kurzen Vergleich der Lehrpläne vom Jahre 1882 und 1892 anzustellen.

Die Lehrpläne vom Jahre 1882, durch welche das Lateinische 9, das Griechische 2 Unterrichtsstunden verliert, sprechen noch (S. 19) von „klassischer Bildung“ und (S. 8) von den beiden „klassischen Sprachen des Altertums“. Hier ist „Lateinisch und Griechisch“ noch die alte unteilbare Einheit, welche das Gerüst des Gymnasial-Unterrichts bildet. In beiden Sprachen muss die Lektüre auf sprachlicher Genauigkeit beruhen und zur Auffassung des Gedankeninhaltes und der Kunstform führen: aus der ersten Seite der Behandlung ergibt sich der formalbildende Einfluss dieses Unterrichtes, auf der andern Seite der Anfang derjenigen Entwicklung, welche in ihrer Vollendung als „klassische Bildung“ bezeichnet wird.

Für den Unterricht in der obersten Klasse wird empfohlen, Abschnitte aus dem neuen Testamente in der Urschrift zu lesen. Latein-Schreiben und Latein-Sprechen wird gefordert. Die Lehrpläne vom Jahre 1892, durch welche das Lateinische weitere 12,*) das Griechische weitere 4 Stunden verliert, kennen

*) Ursprünglich 15.

nur noch „klassische Schriftsteller“ Roms und Griechenlands. Diejenige geistige Zucht, welche bewährtermassen durch eindringliche Beschäftigung mit der alten Sprache erworben wird, hat nur das Lateinische zu erzeugen, welchem ausserdem die Aufgabe zufällt, „das Verständnis der bedeutenden klassischen Schriftsteller Roms“ zu eröffnen.

Das „alleinige“ Ziel des Unterrichtes im Griechischen (S. 75) ist: Verständniss der bedeutenden klassischen Schriftsteller Griechenlands. Für die Lektüre sind gute Übersetzungen heranzuziehen, behufs Ergänzung der Lektüre in der Ursprache (S. 30).

Auch in der Prima des Gynnasiums ist bei Lesung der neutestamentlichen Schriften im allgemeinen der deutsche Text zu Grunde zu legen (S. 15).

Der lateinische Aufsatz ist gefallen — vom Latein-Sprechen ist nicht mehr die Rede.

Dazu nehmen wir noch den Satz:

Das Französische hat an den lateinlosen Schulen bezüglich der sprachlich-logischen Schulung dieselbe Aufgabe zu lösen, wie an lateinlehrenden das Lateinische.

Dass aber die neuen Lehrpläne nicht blühendes Leben vernichten, sondern nur anzeigen, dass Manches verblüht ist, geht aus Vielem hervor.

Wir führen dafür einige Beispiele an.

Ehe jene Lehrpläne irgend eine Wirkung nach sich ziehen konnten, sagte v. Wilamowitz in einer Rektorats-Rede (1. VII. 1892), dass er stets von der Voraussetzung ausgehe, dass der Student „jeden noch so leichten «griechischen» Schriftsteller, der gerade behandelt wird, zunächst nicht verstehe.“ Er bekennt: „Erst seit ich dahin gekommen bin, keinem Ankömmling seine Unwissenheit irgend wie zu verübeln, sondern ruhig die Endungen des Plusquamperfectums, die Bedingungssätze und die Cäsuren des Hexameters zu erklären, machen mir die Stunden wieder Freude, und die thätige Teilnahme der Studierenden ist seitdem unzweifelhaft gewachsen.“

In dem letzten „Schulkampfe“, dem die neuen Lehrpläne folgten, spielten bekanntlich zwei Petitionen eine gewisse Rolle.

Die „Heidelberger Erklärung“ trat lebhaft für das

Gymnasium ein, die andere schien an dessen Grundlagen rütteln zu wollen. *)

Einer der Männer, welche die Heidelberger Erklärung unterzeichnet haben, hat sich ausführlich über die Gründe ausgesprochen, die ihn veranlasst haben, Partei zu ergreifen.

Er sagt u. A.: „Ein Gegner der Realschule, wie sie sein sollte und sein könnte, bin ich keineswegs; im Gegenteil würde ich, bei dem sichtlichen Erlahmen des klassischen Unterrichts und bei der immensen Schwierigkeit, das Sprechen und Schreiben an einer toten Sprache durchzuführen, für eine lebensfähig geordnete Institution dieser Art entschieden eintreten, der vermutlich dereinst die Zukunft gehören würde und die sehr wohl zunächst neben dem klassischen Unterrichte bestehen könnte.“

Und wer ist dieser Unterzeichner der Heidelberger Erklärung?

Kein Geringerer als Th. Mommsen, dessen Spuren wir schon oben gefolgt sind.

In einem Directorial-Berichte über „das Ziel und die Methode des lateinischen Unterrichtes“, welcher auf der Directoren-Konferenz für die Provinzen Ost- und Westpreussen im Jahre 1886 gegeben wurde, lesen wir u. A.: „In den 11 Jahren, die ich in Prima doziere, meine ich etwas gelernt zu haben, interpretiere den Horaz verständiger als vor 10 und anders als vor 5 Jahren, quäle keinen mit Grammatik und Stilistik mehr als nötig, reduziere alle Jahre die Zahl der Aufsätze und Exercitien, ich bin geschickter, kurzweiliger und wahrhaftig nicht grämlicher geworden. Aber trotzdem geht es mit den Erfolgen bergab.“

Am bezeichnendsten sind die Urtheile, welche aus der Not eine Tugend machen. So heisst es bei Aly**), nachdem die Berechtigung der Angriffe auf Ciceros philosophische Schriften im allgemeinen zugegeben worden ist: „Und trotzdem oder gerade deswegen eignen sich die philosophischen Schriften Ciceros für unsere Prima unter der Voraussetzung geschickter

*) Im Preussischen Abgeordneten-Hause wurde dagegen betont, dass man mit gutem Gewissen beide Petitionen unterschreiben könne — einzelne Namen sollen thatsächlich unter beiden stehen.

**) Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Jahrg. 42. S. 734 u. f.

Auswahl und einer nicht geistlosen, grammatisierenden Interpretation. Auch unsre Jugend ist nicht besonders stark im Denken; die Interpreten Platos wissen davon ein Lied zu singen; aber darum ist ihr Cicero mehr congenial und verständlich.“

Wenn dieses Urteil über die Primaner des Gymnasiums berechtigt wäre, so dürfte es wirklich an der Zeit sein, Einkehr zu halten!

Am Schlusse seiner „Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt“, deren typisches Gepräge Th. Ziegler*) mit Recht hervorgehoben hat, fasst F. Koldewey die Ergebnisse seiner Arbeit zusammen: das Thema für diesen Rückblick wird ihm ungesucht die Wandlung in der Wertschätzung der „linguae“

Dort heisst es u. A.**)

Der Rückgang und der Verfall der philologischen Studien an der Universität Helmstedt darf nicht „auf die Untüchtigkeit einzelner oder gar aller Professoren“ zurückgeführt werden — „die Ursachen tragen vielmehr einen allgemeineren Charakter, weshalb denn auch auf anderen deutschen Hochschulen zu derselben Zeit ähnliche Erscheinungen hervortraten.“

Zunächst ist in der Zeit von 1606 bis 1651 in Braunschweig die Entwicklung der Lateinschulen erfolgt, welche die vierte Fakultät als Vorbereitungs-Anstalt für die drei andern überflüssig machte.

„Ausser der Zurückschiebung des humanistischen Vorbereitungskursus auf die Lateinschulen kommt für das Griechische noch besonders in Betracht, dass dasselbe trotz der entgegenstehenden Bestimmungen der Universitätsstatuten und später der Schulordnung des Herzogs August (1651) thatsächlich weder auf der Akademie noch in den Lateinschulen einen allgemein verbindlichen Lehrgegenstand gebildet hat. Dazu kam, dass die äusseren Vorteile, die es den Juristen und Medizinern brachte, wenn überhaupt vorhanden, so doch äusserst gering waren. Dass aber der deutsche Jüngling eine mit erheblichen Schwierigkeiten verbundene Sprache oder Wissenschaft, wenn sie ihm weder zwangsweise vorgeschrieben wird, noch für seine

*) Vgl. Deutsche Litteratur-Zeitung vom 4. I. 1896.

**) Vgl. dazu meine Besprechung im Pädagog. Archiv, Februar 1896.

Zukunft eine greifbare Förderung verspricht, freiwillig und aus reiner Liebe zur Sache erlernte, bildete zu der Zeit unserer Vorfahren eine ebenso seltene Ausnahme, wie sie es noch heute ist.“

„Was die lateinischen Studien anlangt, so hält der Rückgang derselben auf der Juliusuniversität mit der Minderung des praktischen Nutzens, den sie für das spätere Leben in Aussicht stellten, gleichen Schritt.“

„Kein Wunder, dass der Professor der Eloquenz in gleicher Weise vor leeren Bänken las, wie zu derselben Zeit der Lehrer des Griechischen, wenn er einmal statt des Neuen Testaments zur Interpretation eine Schrift aus der Profanlitteratur gewählt hatte. Beide gleichen dem Feldherrn, der von seiner Operationsbasis abgeschnitten ist und infolgedessen weder zu kämpfen noch zu siegen vermag.“

„Wiedergewonnen wurde diese Basis um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, allerdings nicht in der Ausdehnung, die sie früher gehabt hatte, als noch jeder Student in Helmstedt statutarisch zur Beschäftigung mit den alten Sprachen verpflichtet war. Sie beschränkt sich vielmehr auf diejenigen, die sich dem Berufe eines Gymnasiallehrers, sei es für immer, sei es nur für eine Reihe von Jahren, zu widmen oder auch als Informatoren den Unterricht und die Erziehung der Kinder in vornehmen und bemittelten Familien zu übernehmen gedachten.“

Die hier geschilderte Entwicklung hat sich seitdem auf dem Gebiete des höheren Schulwesens fortgesetzt.

Die Errichtung des Ideals „Klassisches Altertum“ hat sie nur scheinbar aufgehalten: die Wissenschaft, welche sich diesem Ideale weihte, musste das Ideal selbst für immer zerstören.

Nach der Juli-Revolution beginnt dieser Vorgang auf das Gymnasium stärker einzuwirken.

Schon 1832 fordert Tholuck die Gymnasien auf, vor allem „junge Christen“ zu bilden und damit wird jene Bewegung eingeleitet, welche u. A. zu der Gründung des christlichen Gymnasiums zu Gütersloh führt.*)

*) Vgl. dazu die betr. Verhandlungen auf der Berliner Schul-Konferenz vom Dezember 1890.

Je mehr die Zersetzung des Ideals „Klassisches Altertum“ fortschritt, um so deutlicher wurde es, dass der ausgedehnte Betrieb der lateinischen und griechischen Sprache für die Schule durch besondere Gründe gerechtfertigt werden musste, zumal das Lateinische seinen Wert als internationales Verständigungs-Mittel eingebüsst und das Griechische einen solchen Wert niemals erlangt hatte.

Solche besonderen Gründe sind vor allem folgende:

1. Die eingehende Beschäftigung mit diesen Sprachen hat an und für sich einen bestimmten erziehlichen Wert, sie führt zu sprachlich-logischer Schulung.
2. Diese Beschäftigung erschliesst uns die Kulturwelt der Griechen und der Römer, zum Teil auch die Quellen unserer eigenen Geschichte.

Inbezug auf den ersten Punkt drängt sich natürlich im Hinblick auf die geschichtlich gegebenen Wandlungen sofort die Frage auf, ob dieser bestimmte erziehliche Wert nur dem Lateinischen und dem Griechischen zukommt, oder ob in dieser Hinsicht eine gewisse „Aequivalenz“ der Fremdsprachen vorhanden ist.

Diese Frage hat sich auch Mommsen gestellt.

Nachdem er die Realanstalt, wie sie sein sollte und könnte, als die Schule der Zukunft neben das „zerfallende alte Haus“ gestellt, fährt er fort: „Ich glaube, wie gesagt, an die allein selig machende Sprache, aber nicht an das allein selig machende Latein. Unter den modernen Sprachen könnte das Französische bei seiner schärferen grammatischen Entwicklung und seiner Zugehörigkeit zu den romanischen Sprachen sehr wohl die Rolle der ersten Violine übernehmen.“

Als zweite Fremdsprache will Mommsen das Englische hinzufügen.

Diese Äusserungen stammen aus dem Beginn (26. I.) des Jahres 1889 — sie richten sich gegen das Real-Gymnasium und treten diesem gegenüber für das alte Gymnasium ein, dem die „Schule der Zukunft“ (mit Französisch und Englisch) zunächst zur Seite treten soll.

Es ist kein Wunder, dass die bereits bestehenden Anfänge dieser „Schule der Zukunft“ Mommsen entgangen sind.

Am 1. April 1879 hatte in Preussen das Kultus-Ministerium vom Ministerium für Handel u. s. w. die „Höhere Gewerbeschule“ übernommen, welche mit den Lehrplänen vom Jahre 1882 den Namen „Ober-Realschule“ erhielt.

Unter der neuen Herrschaft schien dieser „lateinlosen Schöpfung“ zunächst kein günstiger Stern zu winken, zumal sie in weiten Kreisen mit Misstrauen betrachtet wurde.

Als Mommsen schrieb, glaubte man vielfach, dass die wenigen Anstalten dieser Art dem Untergange geweiht seien, und nur Wenige sahen ein, dass sie den Typus einer Schule darstellten, welche sich aus den engen Banden einer mathematisch-naturwissenschaftlichen bzw. technischen Fachschule zu einer Anstalt für Allgemeine Bildung entwickelt hatte.

Gerade inbezug auf die Ziele, welche Mommsen im weiteren Verlauf seines Briefes dieser Schule mit klarem Blicke stellt, ist es zweckmässig hervorzuheben, dass vom Handels-Ministerium schon im Reglement vom Jahre 1870 für diese Anstalt in der Reife-Prüfung ein französischer und ein englischer Aufsatz (ev. auch ein entsprechendes Diktat) gefordert wurde.

Die Neuordnung vom Jahre 1892 brachte der Ober-Real-schule, abgesehen von der Regelung des Berechtigungs-Wesens, die volle Anerkennung. Die „Lehrpläne u. s. w.“ sagen gerade für diese Schule: „Das Französische hat an den lateinlosen Schulen bezüglich der sprachlich-logischen Schulung dieselbe Aufgabe zu lösen, wie an lateinlehrenden das Lateinische.“

Was den zweiten Punkt anlangt, so handelt es sich natürlich in erster Linie um die Kultur der Griechen.

Ob bestimmte Formen der Allgemeinen Bildung die Kenntnis der griechischen Sprache erfordern, ist eine streitige Frage, dass jede Allgemeine Bildung dritter Stufe ohne eine genauere Einsicht in die griechische Kultur undenkbar ist, sollte niemals bezweifelt werden.

Der Altphilologe Bahnsch, dem wir eine gründliche Erörterung dieser Angelegenheit verdanken, hat jüngst*) das Ergebnis seiner Untersuchung, unter Anerkennung der Arbeiten von Schmeding, Neudecker, Ohlert u. A., zusammengefasst in die Sätze:

„Man lasse das noch immer unentbehrliche Latein in Ruhe

*) Akademische Revue, Dezember 1895.

und gehe, trotz alles Zeterns der Humanisten, dem wirklichen Störenfried, dem griechischen Sprachunterricht zu Leibe.“

„Der griechische Sprachunterricht ist es, der uns daran hindert, die Schüler in die griechische Litteratur einzuführen.“*)

Wie ist der Unterricht in der griechischen Sprache in die Artisten-Facultät und in die reformierte Lateinschule, in das Gymnasium gekommen?

Die Bemerkung der neuen Lehrpläne, dass bei dem Lesen der neutestamentlichen Schriften im allgemeinen der deutsche Text zu Grunde zu legen ist (S. 15), erinnert daran.

„Universus chorus artium et linguarum ad verbi divini et verae de filio Dei doctrinae illustrationem non solum praesidii multum et adjumenti adfert, verum etiam plane necessario flagitatur.“ „Cumque Christi et apostolorum conciones lingua graeca, prophetarum vero doctrina fontibus linguae hebraicae contineantur, singulis perspicuum est, cognitione harum linguarum ecclesiam carere nullo modo posse, et quamvis extent versiones luculentae, tamen, ut de vera sententia certi simus, fontes cognoscendos esse.“

So lesen wir in den Statuten der Academia Julia**) und Gleiches gilt von den anderen Hochschulen und auch von den Gymnasien.

Das Griechische wurde eingeführt, vornehmlich um das neue Testament zu erschliessen, dann aber auch wegen des weltlichen Wissens, so weit sich dieses in den Dienst der Kirche stellen liess.

Es war des weiteren ein doppelter Vorgang denkbar: das Griechische konnte das Lateinische, welches den Charakter einer gelehrten Umgangssprache mehr und mehr verlor, verdrängen und zwar Schritt für Schritt in der Masse, als das erdrückende Übergewicht der griechischen Kultur über die römische erkannt wurde — oder das Lateinische konnte dem Griechischen gegenüber siegreich bleiben bzw. ihm wenigstens

*) Dass eine der alten Sprachen geopfert werden müsse, ist in Philologen-Kreisen mehrfach ausgesprochen worden.

**) Vgl. F. Koldewey, Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt. S. 8.

die Wage halten und musste es dann natürlich in seine Rückzugsbewegung verflechten.

Das Letztere ist eingetreten und dies ist nicht zufällig: unsere deutsche Kultur hat ja bis zum Augenblicke aus der Zeit ihrer römischen Bevormundung noch so viel fremdes Blut in sich, dass eine gewisse Kenntniss der lateinischen Sprache für die meisten Berufe, welche sich auf der Allgemeinen Bildung dritter Stufe aufbauen, selbst in der Gegenwart noch unentbehrlich ist.

Trotzdem ist ein Vorstoss zu Gunsten des Griechischen, der natürlich auf Kosten des Lateinischen geschehen müsste, selbst in unseren Tagen durchaus nicht undenkbar: er müsste das Griechische aus der Verbindung mit dem rückwärts gehenden Lateinischen lösen.

Wenn das Griechische, wie u. A. auch Herbart gewollt, am Gymnasium zur führenden Fremdsprache würde, so hätte es damit die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung zu übernehmen und müsste dabei gleichzeitig eine Ausdehnung erhalten, welche dem Lehrer des Griechischen die wirkliche Einführung in die griechische Kultur*) möglich machte. Dem Lateinischen würde so viel Raum zu geben sein, als für den kulturellen Anschluss der Vergangenheit an die Gegenwart nötig ist.

Diese Einschränkung des lateinischen Unterrichtes ist natürlich erst möglich, wenn das neue deutsche bürgerliche Gesetzbuch in Kraft getreten ist und sich einigermaßen eingelebt hat.

Je mehr die Überzeugung von der „Äquivalenz der Fremdsprachen“ behufs sprachlich-logischer Schulung**)

*) Dazu müssten auch z. B. Platos beide Staatslehren gelesen werden. Vgl. Pöhlmann, Geschichte des antiken Kommunismus und Sozialismus, München 1893.

**) Um darzulegen, wie viel wir verlieren, wenn moderne Fremdsprachen an die Stelle der alten Sprachen treten, hat man darauf hingewiesen, dass ja zugleich mit der Sprache, welche behufs sprachlich-logischer Bildung getrieben wird, auch die ganze Kultur des entsprechenden Volkes auf den Schüler ihren Einfluss ausübt.

Man könnte diesen Hinweis durch manche Erfahrungen von vornherein entkräften. Hat man doch in gymnasialen Kreisen lebhaft genug davor gewarnt, die formale Bildung durch die liebevolle Beschäftigung mit dem In-

an Breite und Tiefe gewinnt, um so leichter wird man sich auch mit dem Gedanken befreunden, dass gelegentlich Griechisch oder Französisch das Lateinische ablöst.

Wird das Lateinische wegen der sprachlich-logischen Schulung getrieben, so muss man es natürlich mit reichlicher Stundenzahl ansetzen, wird es lediglich wegen der Verbindung der Gegenwart mit der Vergangenheit als zweite oder dritte Fremdsprache behandelt, so braucht es nicht allzuviel Raum.

Erweist sich eine derartige günstige Entwicklung des Griechischen auf Kosten des Lateinischen als unmöglich, so wird das Griechische sicher über die Einjährigen-Grenze zurückgedrängt werden.

Damit ist dem augenblicklich bestehenden Zustande gegenüber durchaus nichts verloren, sobald man es in der neuen Position wirklich sichert: man teile ihm hier einmal eine reichliche Stundenzahl zu und Sorge ferner dafür, dass sich ihm nur diejenigen Schüler widmen, welche Lust und Liebe dazu mitbringen.*)

Für die anderen Schüler richte man Stunden ein, in denen sie in die antike, besonders in die griechische Kultur und in die Kultur der Renaissance eingeführt werden.

Ist dies aber möglich?

Diese Frage muss entschieden bejaht werden.

An der Universität Göttingen hat v. Wilamowitz im letzten Winter (1895/96) zweistündig „Geschichte der antiken Kultur“ gelesen und zwar innerhalb des Kreises der „Wissenschaftlichen Vorlesungen für Damen“. Was dort in einem Winter-Halbjahr geboten wurde, müsste in erweiterter Form in den letzten Schuljahren behandelt werden.

halte zu gefährden! Was wissen heute die jüngeren Generationen unserer Juristen, Mediziner u. s. w. von römischer und vor allem von griechischer Kultur?

Geben wir aber die Berechtigung jenes Hinweises zu, so ist zu bemerken, dass es ein grosser Vorteil wäre, wenn für die Schule die reiche französische, italienische oder englische Litteratur an die Stelle der ärmlichen lateinischen Schriftsteller träte. Inbezug auf die griechische Kultur liegt die Sache natürlich ganz anders — deren Bedeutung erfordert aber überhaupt besondere Massnahmen.

*) Dass man alle „Rechte“ von der Teilnahme am Griechischen unabhängig machen muss, ist selbstverständlich.

Dabei würden u. A. die Meisterwerke der griechischen Litteratur in der Übersetzung zu lesen sein.

Übersetzung! Der Schauer, welchen man bei diesem Worte zu empfinden pflegte, ist durch die Anweisungen der neuen Lehrpläne ein wenig gemildert worden.

Dass in der Übersetzung „Etwas“ verloren geht und dass dieses „Etwas“ je nach dem Standpunkte des Beurteilers und je nach der Beschaffenheit der Übersetzung sehr viel und sehr wenig sein kann, ist selbstverständlich.

Der kritisch-geschulte Litterar-Historiker wird hier stets anders urteilen, als der empfängliche Leser, der sich dem Schriftsteller hingiebt, ohne das Original zu kennen, ja für Jeden, dem der Urtext so geläufig ist, dass er stets absichtlich oder unabsichtlich vergleicht, inwieweit die Übertragung nach Inhalt und Form gelungen ist, hat die Übersetzung natürlich eine ganz andere Bedeutung als für den, dem sie verschlossene Pforten öffnet.

Ich habe immer gefunden, dass Aeschylos und Sophokles auf Frauen von künstlerischem Empfinden, selbst wenn eine mässige Übersetzung die Vermittlerin ist, eine tiefe und starke Wirkung ausüben.

Dazu bedarf es freilich der leitenden Hand des Kenners.

Sollte es aber nicht eine lohnende Aufgabe für unsere Philologen sein, diese Leitung zu gewähren?*)

*) Freilich müsste dies nicht so geschehen, wie in einer bekannten, von einem Gymnasial-Direktor verfertigten Schul-Ausgabe von Lessings Laokoon. Da lesen wir u. A.: „Der Dichter Arktinos von Milet (8. Jahrh. v. Chr.) lässt in seiner „Zerstörung Trojas“ (*Ἰλίουπερσῆς*) den Laokoon zugleich mit seinen beiden Söhnen von den Schlangen erwürgt werden; dasselbe war in dem verlorenen Drama des Sophokles der Fall. Grund seines Todes ist bei den Dichtern eine Beleidigung des Apollo, indem Laokoon sich wider den Willen der Götter vermählt hatte.“ Will man eine solche gelehrte Anmerkung geben, so darf man dabei erstens keine Schnitzer machen und zweitens muss man die tieferen Beziehungen andeuten, welche durch die Angabe vermittelt werden. Was auch der Name „Arktinos“ bezeichnen mag, das erhaltene Fragment sagt ausdrücklich, dass der Vater und einer der Söhne umkommt. Dies ist sehr wichtig, denn Goethe findet bekanntlich, dass in der Gruppe dem einen Sohne „noch eine Hoffnung zur Flucht übrig“ bleibt und K. B. Stark stimmt ihm zu. Die Gedanken, welche Goethe aus dieser Anschauung entwickelt, sind von der grössten Bedeutung für das

Das wäre ein Mittel, um in unserem Volke den Einfluss der griechischen Kultur lebendig zu erhalten.

Die Aufgabe, eine gute Übertragung der Ilias und der Odyssee zu schaffen, ist noch ungelöst — vorläufig scheinen Prosa-Erzählungen hier noch am meisten zu wirken, falls deren Stil jedesmal dem Kreise angepasst wird, auf den gewirkt werden soll.

Man nehme vor allem auch Schleiermachers Bemühungen um Plato wieder auf u. s. w.

v. Wilamowitz hat für solches Schaffen neuerdings deutlich die Wege gewiesen — seine Bemerkungen über den „Stil“ von Übertragungen verdienen die höchste Beachtung und von seinem „Hippolytos“ liesse sich leicht eine wohlfeile Ausgabe herstellen, für deren Genuss die Kenntniss der griechischen Sprache nicht Voraussetzung ist.

Freilich ist es nicht Jedermann's Sache, seiner Spur zu folgen.

Wer aber den *ἔρως τοῦ καλοῦ* zu schauen begnadet ist, der sollte nicht säumen, in deutscher Sprache zu künden, was er geschaut hat, wenn er es vermag!

„Die Aufgab' ist gestellt! Kämpft um den Preis!“

Vor allem aber bedenke man bei allen diesen Übertragungen Eins! Es handelt sich gar nicht darum, klagend festzustellen, was unter den günstigsten Umständen Alles geleistet werden könnte, sondern darum, wie bei gegebenen, vielleicht recht ungünstigen Bedingungen unserm Volke die Schätze der griechischen Kultur zugänglich gemacht bzw. erhalten werden können.

Was eine Übersetzung leisten kann, daran hat uns schon Goethe durch den Hinweis auf Luthers Bibel-Übersetzung gemahnt.

Dass die griechische Kultur auf die gesamte Masse derer, welche in der Schule Griechisch gelernt haben, heute noch eine bleibende Wirkung ausübt, kann man wohl behaupten, aber nicht glaublich machen.

Was ist Hekuba der Mehrzahl in dieser Masse?

Verständnis des Kunstwerkes. Dass in dem Epos (Arktinos) von einer „Schuld“ des Laokoon nichts gesagt wird, ist auch noch zu bemerken. Die „Vermählung“ mag hingehen — das kann „in usum delphini“ gesagt sein.

Anstatt des weiteren zu der Behauptung fortzuschreiten, dass sich bei Goethe und Schiller das Beste eigentlich nur dem Kenner der griechischen Sprache erschliesse, sollte man lieber versuchen, die Bedingungen zu schaffen, unter denen einer solchen Behauptung jeder Boden entzogen wird, d. h. man sollte die griechische Kultur überhaupt den weitesten Kreisen zugänglich machen.

Das hiesse der „Sache“ dienen, d. h. hier, sich vor allem in den Dienst des Kunstwerks stellen.

Gerade bei Frauen findet man oft das feinste und tiefste Verständnis für Goethe und Schiller — das allein genügt, um obige Behauptung zu entkräften.

Es wäre schlimm, wenn wir den Zugang zu den Werken unserer Grossen durch eine Kenntniss der griechischen Sprache erkaufen müssten, welche diese selbst nicht besaßen.

Muss immer und immer wieder daran erinnert werden, dass Goethe in jener Zeit, als ihm der holde Traum „Nausikaa“ zu greifbarer Wirklichkeit zu werden schien, den Homer „auf seine Art“ las. Auch „Latein“ hat Goethe nach der Methode „Perthes“ gelernt.

Wiegt das Urteil W. v. Humboldts über die geringe Sprach-Kenntniss unserer Grossen so leicht? Schien sie ihm nicht ein glücklicher Umstand zu sein? Freilich das sind die Grossen! Verstanden sie viel von der Sprache, so ist der Schluss erlaubt, dass sie auch ohnedies befähigt waren, dem fremden Genius zu lauschen, verstanden sie wenig davon, so ist der Schluss gestattet, dass Andere dazu stets mehr davon wissen müssen.

Hat aber nicht Goethe selbst das eingehende Studium der alten Sprachen empfohlen?

Freilich hat Goethe gesagt: „Wenn nun unser Schulunterricht immer auf das Altertum hinweist, das Studium der griechischen und lateinischen Sprache fördert, so können wir uns Glück wünschen, dass diese zu einer höheren Kultur so nötigen Studien niemals rückgängig werden.“

Wer aber darf dies Wort für sich in Anspruch nehmen? Doch nur der, welcher eine „höhere Kultur“ im Sinne Goethes anerkennt und anstrebt. Und in welchem Sinne?

Dass eine höhere Kultur nicht möglich ist, ohne dass einzelne hervorragende Männer zu dem fernen Ursprung dieser

Kultur zurückkehren, um an der Quelle selbst zu schöpfen und Andern die vollen Becher zu reichen, das dürfte doch kaum bezweifelt werden!

Dass die Schule auf diese Quellen „hinweisen“ muss, aus allgemeinen Gründen und im besondern auch, um die, welche den Beruf in sich fühlen, zu jener Wanderung zu veranlassen, ist doch wohl auch unbestreitbar? Dass für Niemanden höhere Bildung ohne geschichtliche Schulung möglich ist, dass diese Schulung ferner das Kultur-Geschichtliche in irgend einer Form enthalten muss und dass endlich das Altertum hierbei stets eine ganz hervorragende Rolle spielen muss, wird man ja wohl auch zugeben.

In diesem Sinne soll die Schule das Studium der griechischen und lateinischen Sprache „fördern“ (nicht für alle zwangsweise vorschreiben) — diese Studien sind für eine höhere Kultur nötig, aber nicht hinreichend, d. h. die höhere Kultur eines Volkes ist undenkbar, ohne dass in ihr Einzelne auch diese Studien zu ihrer Lebensaufgabe machen, während Andere wieder andern Gebieten ihre Arbeit widmen müssen.

Man wird vielleicht entgegnen, dies heisse „unterlegen“ und nicht „auslegen“, aber Goethe selbst sagt uns*): „Wir geben gerne zu, dass jeder Deutsche seine vollkommene Ausbildung innerhalb unserer Sprache, ohne irgend eine fremde Beihülfe, hinreichend gewinnen könne. Dies verdanken wir einzelnen vielseitigen Bemühungen des vergangenen Jahrhunderts, welche nunmehr der ganzen Nation besonders aber einem gewissen Mittelstand zu Gute gehen, wie ich ihn im besten Sinne des Worts nennen möchte. Hierzu gehören die Bewohner kleiner Städte, deren Deutschland so viele wohlgelegene, wohlbestellte zählt. Alle Beamte und Unterbeamte daselbst, Handelsleute, Fabrikanten, vorzüglich Frauen und Töchter solcher Familien, auch Landgeistliche, insofern sie Erzieher sind. Diese Personen sämtlich, die sich zwar in beschränkten, aber doch wohlhabigen, auch ein sittliches Behagen fördernden Verhältnissen befinden, alle können ihr Lebens- und Lehrbedürfnis innerhalb der Muttersprache befriedigen. — Die Forderung dagegen, die in weiteren und höheren Regionen an

*) Deutsche Sprache. 1817.

uns auch in Absicht einer ausgebreiteten Sprachfertigkeit gemacht wird, kann Niemand verborgen bleiben, der sich nur einigermaßen in der Welt bewegt.“

Nun wird man auch das andere vielerwähnte Goethe-Wort würdigen: „Möge das Studium der griechischen und römischen Litteratur immerfort die Basis der höheren Bildung bleiben.“

Goethes „höhere Bildung“ und „höhere Kultur“ dem, was man so gemeinhin „höhere Bildung“ nennt, gleichzusetzen, ist ein Unding.

Was hat unsere zeugnismässig festgestellte Bildung mit Goethes höherer Kultur zu thun?

Seit wann ist das Griechische obligatorisch?

Man denke doch daran, dass man in Deutschland erst im Anfange der dreissiger Jahre den Universitäts-Besuch u. s. w. von dem Reife-Zeugnis abhängig machte und dass in Erlangen noch 1841 der Zwang der artistischen Facultät bestand.

Dazu sagt uns Goethe:*)

„Was (aber) das Griechische, Lateinische, Italienische und Spanische betrifft, so können wir die vorzüglichsten Werke dieser Nationen in so guten deutschen Übersetzungen lesen, dass wir **„ohne ganz besondere Zwecke“** nicht Ursache haben, auf die mühsame Erlernung jener Sprache viel Zeit zu verwenden. Es liegt in der deutschen Natur, alles Ausländische in seiner Art zu würdigen und sich fremder Eigentümlichkeit zu bequemen. Dieses und die grosse Fügsamkeit unserer Sprache macht dann die deutsche Übersetzung dafür treu und vollkommen.“ Diese Worte sind an einen englischen Ingenieur-Offizier gerichtet, und man könnte daraus eine Einschränkung herleiten, aber Goethe fährt fort: „Und dann ist wohl nicht zu leugnen, dass man im allgemeinen mit einer guten Übersetzung sehr weit kommt. Friedrich der Grosse konnte kein Latein, aber er las seinen Cicero in der französischen Übersetzung ebenso gut als ein Anderer in der Ursprache.“

Ausserdem sagt uns Goethe noch gelegentlich**): „Schon fast seit einem Jahrhundert wirken Humaniora nicht mehr auf das Gemüt dessen, der sie treibt, und es ist ein rechtes Glück,

*) Bei Eckermann 10, I, 1825.

**) Bei Nerrlich a. a. O. S. 260, vgl. auch inbezug auf weitere Belege.

dass die Natur dazwischen getreten, das Interesse an sich gezogen und uns von ihrer Seite den Weg zur Humanität geöffnet hat.“

Bezeichnet die Wandlung des Gymnasiums, welche dem Zersetzungs-Vorgange des Ideals „Klassisches Altertum“ langsam gefolgt ist, eine vorübergehende Schwankung oder eine zielmässige Gestaltung im kulturgeschichtlichen Prozesse?

Dass auf Kosten des Lateinischen das Griechische zur führenden Fremdsprache wird, ist nicht ganz unmöglich. Träte dies ein, so wäre darin eine neue Rückzugs-Bewegung der lateinischen Kultur zu sehen, also eine weitere Entwicklung.

Sehen wir davon ab, so lautet die Frage, welche oben aufgeworfen wurde:

Würde das Gymnasium wieder dauernde Begeisterung für den Betrieb der alten Sprachen wecken können, wenn man ihm die frühere Stundenzahl für Lateinisch und Griechisch zurückgäbe oder diese vielleicht noch etwas erhöhte?

Die Stimme einer süssen Täuschung antwortet: Ja.

Ich trage kein Bedenken, diese Frage entschieden zu verneinen.

In seiner Blütezeit hat das Gymnasium seine Schüler „ganz“ erfasst und „ganz“ besessen, nicht bloss in den „Stunden“, deren Leistungsfähigkeit ja scharf begrenzt ist. Die Hauptsache war, dass damals das Sinnen und Denken ausserhalb der Lehrstunden und die Arbeit im Hause mit der Thätigkeit in der Schule in wirklicher innerer Harmonie stand.

Die Umbildung des Gymnasiums hat die früher einheitlich geschlossene Teilnahme der Schüler auch innerhalb der Schule gegliedert, weil sich der Begriff der Allgemein-Bildung geändert hat.

Würde das Gymnasium einen Schritt oder mehrere Schritt seiner Entwicklung zurück machen, so würde alles Andere dafür sorgen, dass jene Gliederung des Interesses um so schärfer eintritt und dass den altsprachlichen Fächern dabei ein äusserst geringer Anteil zufällt.

Man kann Niemanden von dem Boden seiner Zeit ablösen.

Wer mit den Schülern wirklich verkehrt,*) weiss, dass

*) Wir Lehrer haben hier in Braunschweig durch die Einrichtung der „Primaner-Vereine“ besonders gute Gelegenheit, davon Kenntnis zu

ihre Interessen ausserhalb der Schule im allgemeinen schon längst auf ganz andere Dinge gerichtet sind, als auf das Studium der alten Sprachen — aber nicht etwa bloss auf Zerstreuung.

Es gäbe nur ein Mittel, dem Gymnasium sein altes Gepräge wieder zu geben, man müsste das ganze „milieu“ der Zeit zu ändern verstehen.

Giebt es überhaupt ein solches „milieu“?

Man liest gelegentlich, Goethe habe mit seinen bekannten Versen den Begriff von einem „Zeitgeist“ lächerlich machen wollen. Das ist nicht richtig, er hat nur darüber gespottet, dass jede „Null“ den eigenen Geist als Geist der Zeiten angesehen wissen will.

Er beklagt Lessing, weil „er in einer so erbärmlichen Zeit“ habe schaffen müssen und beneidet Aeschylos, Sophokles und Euripides, weil sie von ihrer Zeit getragen wurden, und fragt, was wohl aus Béranger geworden wäre, wenn er in Jena oder Weimar als Sohn eines armen Schneiders geboren wäre u. s. w.

Das „milieu“ ihrer Epoche zu ändern, das war ja gerade der Brennpunkt der Schiller-Goetheschen Bestrebungen: ihr Geist sollte zum Volks-Geist werden.

Wollte man das Gepräge unserer Zeit zu Gunsten des altsprachlichen Unterrichtes ändern, so müsste man vor allem durch regelmässige Aufführungen, Vorträge, Ausstellungen u. s. w.

erhalten, was die Schüler wirklich bewegt — und auf deren Streben einzuwirken. Diese Primaner-Vereine, von denen der eine bereits vor Jahren unter lebhafter Beteiligung der alten Herren „aller“ Facultäten u. s. w. sein 25jähriges Stiftungsfest gefeiert hat, geben bei uns dem geselligen und wissenschaftlichen Leben der Primaner einen ganz bestimmten Halt. Dass gelegentlich „auch einmal etwas vorkommt“, ist selbstverständlich — dafür haben uns diese Vereine aber bisher die Pest der Schüler-Verbindungen abgewehrt, sie haben den Primanern einen angemessenen Übergang von der Gebundenheit der Schule zur Freiheit des Lebens ermöglicht, sie haben endlich dem ungezwungenen Verkehr von Lehrern und Schülern auf das beste gedient.

Neben dem lebhaften Betriebe des Turnens und der Turnspiele (Prof. Dr. Koch und Turn-Inspektor Hermann) verdanken wir hier u. a. auch den Primaner-Vereinen mit die durchaus gesunden Verhältnisse unserer heranwachsenden Jugend.

in weiten Kreisen die Teilnahme für die griechische Kultur zu erwecken suchen.*)

Derartige Einwirkungen würden äusserst segensreich sein, sie würden aber zur Förderung des altsprachlichen Unterrichtes gar nichts beitragen.

Man würde im besten Falle dankbar anerkennen, dass die berufenen Kenner mit ihrem Pfunde wuchern, wie sie es sollen, und sich freuen, dass die Schätze der griechischen Kultur so weit gehoben sind, dass sie durch Vermittelung ihrer Hüter allgemein zugänglich gemacht werden können.

Nur ein Fall ist denkbar, in welchem sich der alte Standpunkt wieder erreichen liesse: das neue deutsche Reich müsste in Stücke brechen.

Selbst dann aber würden wir uns das „Vaterland“ bei unserer eigenen Vergangenheit leihen und nicht bei den „Griechen“ und bei den „Römern“, denn, was man einst von deren Staatswesen geträumt hat, lässt sich nicht wieder träumen.

Herr Schrader hat jüngst**) in einem Aufsatze „Unser Sorgen und Hoffen“ der Stimmung Ausdruck gegeben, welche in weiten Kreisen des „Gymnasial-Vereins“ herrscht.

Was dort über die Ausbildung der Lehrer und über die hohe Aufgabe der Erziehung gesagt ist, wird kaum auf Widerspruch stossen, falls man voraussetzen darf, dass alle diese feinen und warm empfundenen Bemerkungen nicht nur für Lehrer an Gymnasien gelten sollen.

Die „allgemeine Folgerung und Regel“ (S. 86), welche am Schlusse gezogen wird, ist auch durchaus anzuerkennen, allerdings mit zwei Einschränkungen.

Einmal ist es in der Mathematik und in der Physik gerade die „Formel“, welche „dem Zusammenhang und der Gleichartigkeit der Erscheinungen“ ihren höchsten gesetzlichen Ausdruck giebt, eine Thatsache, die „ohne Rechenkunst“ nicht zu klarer Einsicht erhoben werden kann.

Andererseits ist zu beanstanden, dass hier, wie überhaupt

*) Dass die Beziehung zwischen Archäologie und Philologie in unseren Tagen überhaupt noch einer Erörterung bedurfte, ist sehr bezeichnend für die Stellung eines Theiles der Philologen zur griechischen Kultur.

**) Das humanistische Gymnasium. 1895. Heft II.

in dem ganzen Aufsätze, an der geschichtlich vorliegenden Zersetzung des Ideals „Klassisches Altertum“ einfach geschlossenen Auges vorübergegangen wird, während es doch gerade sonst an kräftigen Hinweisen auf die Geschichte nicht fehlt.

Was beweist überdies der Ausspruch Bergks, „dass die Gymnasien unseres Vaterlands die erfreulichste Seite des deutschen Staatslebens darbieten“?

Ein Urteil, das vor fünfzig Jahren abgegeben wurde und damals vielleicht richtig war, kann doch bei der gewaltigen Änderung dieses Staatslebens höchstens zu der Frage veranlassen, wie das Gymnasium den Verhältnissen anzupassen ist, um seinem alten Rufe gerecht zu bleiben.

Es handelt sich für Schrader vor allem um „diejenige Weite und Kraft des Geistes, welche die leitenden Geister unseres Volkes von je als Frucht der Altertumsstudien angesehen und nur diesen Studien beigemessen haben.“

Das Ziel ist durchaus anzuerkennen, aber wo sind diese leitenden Geister, von denen hier gesprochen wird? Man bedenke vor allem das „nur“!*)

Universus chorus artium et linguarum ad verbi divini et verae de filio Dei etc. . .

Die Forderung, welche Schrader inbezug auf die Verstärkung des Unterrichtes im Lateinischen stellt, ist vollkommen berechtigt: solange man dem Lateinischen die Aufgabe sprachlich-logischer Schulung zuweist, muss man ihm auch den nötigen Raum geben — darum ist auch die Verfügung des Preuss. Kultus-Ministeriums vom 13. Oktober 1895 durchaus mit Freude zu begrüßen.

Herr Schrader hat schwere Sorgen um den wissenschaftlichen Betrieb unserer Hochschulen, um die Tiefe der nationalen Bildung, um die Erhaltung und Stärkung des wissenschaftlichen Sinnes u. s. w.

Dabei erinnerte ich mich, dass es im offiziellen Berichte (S. 6) über die Oktober-Konferenz vom Jahre 1873 heisst: „Es sei etwas an der so oft gehörten Klage der Universitätslehrer, dass der wissenschaftliche Sinn bei der studierenden Jugend

*) Vgl. hierzu Nerrlich, Das Dogma vom klassischen Altertum. Berlin, 1894.

abnehme, dass sie im allgemeinen weder ausdauerndes Interesse, noch genug positives Wissen zu dem Studium mitbringe.“

Damals war das Gymnasium noch im Besitze der alten Lehrpläne und beherrschte die Universität vollkommen!

Will man einen stärkeren Beweis dafür, dass die Lehrpläne vom Jahre 1882 und vom Jahre 1892 nicht blühendes Leben vernichtet haben, sondern lediglich der Linie der Absterbenden gefolgt sind?

Die Einführung der Lehrpläne ist jedesmal in grossen Kreisen lediglich die Veranlassung, über Zustände zu klagen, die man in diesen Kreisen vorher nicht gesehen hat oder nicht hat sehen wollen.

Bei dem Ziele, welches Herr Schrader verfolgt, berührt es zunächst merkwürdig, in seiner Abhandlung der offiziellen „Gebundenheit“ gegenüber einen lebhaften Hauch von Freiheit zu verspüren.

„What do you call the play?“

„The mouse-trap, marry, how? Tropically.“

Die Lösung des Rätsels bringt folgender Satz: „Ist es denn etwas so Unerhörtes, dass man den Gymnasien je nach ihrer Wahl, für welche immerhin die Zustimmung der Schulkollegien gefordert werden mag, die Einführung z. B. des erprobten sächsischen Lehrplanes zugesteht, namentlich in den angrenzenden Provinzen, wo doch gelegentlich ein hinüber und herüber stattfindet?“

Man bedenke, dass die Einführung des Kgl. sächsischen Planes die Preussische Neuordnung vom 1. April 1892 vollständig vernichten würde!

Dieses „einfache“ Zugeständnis verlangt Herr Schrader!

Um das Bild zu vervollständigen verbinde man noch Schraders rühmenden Hinweis auf das Schulwesen Sachsens und Württembergs mit der fordernden Versicherung: „Lasst uns machen! wir versprechen loyal zu handeln!“

Diese Loyalität von Schrader und Genossen charakterisiert schon der eine Umstand, dass immer und immer wieder von der Erreichung der früheren Lehrziele wie von einem selbstverständlichen Dinge gesprochen wird, während die Lehrpläne u. s. w. ganz andere Forderungen aufstellen.

Dieser „Loyalität“ ist es auch zuzuschreiben, dass der treffliche Erlass des Ministers v. Raumer (1856) und die entsprechenden späteren Verfügungen aus dem Preussischen Kultus-Ministerium Nichts gezeichnet haben.

Schon in dem Erlasse v. Raumers (1856) heisst es: „Dieser ‚Zweck‘ wird verfehlt, wenn z. B. die Interpretation eines Autors nicht sowohl darauf gerichtet ist, vermittelt einer grammatisch genauen und das Notwendige gründlich erörternden Erklärungsweise in die Denk- und Anschauungsweise desselben lebendig einzuführen und mit dem Inhalt und Zusammenhang seines Werkes bekannt zu machen, sondern vielmehr ihn nur als einen Stoff benutzt, an welchem die grammatikalischen und lexikalischen Kenntnisse der Schüler zu üben und zu erweitern sind, ein Verfahren, durch welches der Jugend keine Liebe zu den klassischen Schriftstellern des Altertums, sondern Abneigung gegen dieselben in der Masse eingeblasen wird, dass die Studierenden nach beendigem Gymnasialkursus immer seltener zu ihrer Lektüre und tieferem Studium zurückkehren.“

Den Grundfehler der Schrader'schen Ansicht hat Herr Schulze mit den Worten charakterisiert: „Auch heute noch giebt es Lehrer der klassischen Sprachen, die in die veränderten Anschauungen über die Ziele des Gymnasiums, in die Anforderungen, welche unsere Zeit speziell an den Unterricht ihres Faches stellt, sich nicht zu finden vermögen.“

Nicht um das Gymnasium handelt es sich in erster Linie, sondern um die gegenwärtigen Bedürfnisse der Erziehung.

Dass sich die altbewährte Anstalt diesen Bedürfnissen der Gegenwart anpassen muss, um ihrer Geschichte getreu zu bleiben, wird in weiter Ausdehnung lebhaft empfunden, und zwar auch gerade innerhalb der Kreise der Gymnasiallehrer.

Für die Notwendigkeit dieser Anpassung spricht vor allem noch eine Thatsache: die offizielle Bestattung des spezifischen Gymnasial-Idealismus, welche der Minister v. Gossler vollzog, als er laut und eindringlich vor dem „Gelehrten Proletariat“ unter den Gymnasialabiturienten warnte.

Wer will den Idealismus verteidigen, der vor der Brotfrage Halt macht?

Es wäre thöricht zu verlangen, dass eine Anstalt allen ihren Zöglingen jene siegende Thatkraft mitgiebt, welche aus

dem Born einer idealen Gesinnung fließt*), man wird aber erwarten dürfen, dass der Idealismus, von dem so viel gesprochen worden ist, wenigstens in so weit wirkt, dass eine offizielle Verurteilung ganzer, von ihm zehrender, Stände ausgeschlossen ist.

Über das Gepräge des juristischen Nachwuchses ist an massgebenden Stellen hart genug geurteilt worden.

Über die jüngere Generation der Mediziner giebt es ähnliche Äusserungen in Hülle und Fülle.

Wir beschränken uns darauf, daran zu erinnern, dass gerade in den Kreisen der Mediziner Dubois Reymond's Erinnerung an die Grenzen menschlicher Erkenntnis (Ignorabimus!) von der Grundlage des theoretischen Materialismus aus am heftigsten bekämpft wurde, und fügen inbezug auf den sogenannten praktischen Materialismus nur ein Urteil hinzu.

Der Vorstand der neuen psychiatrischen Klinik in Giessen, Herr Prof. Sommer, sagt**):

„Zur Zeit wird der medizinische Stand mit einer Menge von beutegierigen Elementen überschwemmt, welche den Beruf ohne jede innere Neigung lediglich deshalb ergreifen, weil sie in relativ enorm kurzer Zeit erwerbsfähig werden, ja sogar nach ganz geringer Vorbereitung in der Lage sind, dem Publikum als Spezialärzte zu imponieren.“

Wir führen dies lediglich an, einmal um dem Gerede von dem spezifischen Gymnasial-Idealismus entgegenzutreten und um andererseits darauf hinzuweisen, dass diese Urteile gefällt worden sind, **ehe den Abiturienten der Real-Anstalten weitere Rechte verliehen wurden.**

In dem fünfzehnten Jahresbericht des Realschulmänner-Vereins macht Schmeding gelegentlich die Bemerkung „es wäre von Ohrenzeugen versichert, dass man gelächelt habe, als man vor dem Minister die klassische Bildung als besonders „ideal“ bezeichnet habe.“

Ob dies richtig ist, wissen wir nicht, wir wissen aber, dass auf der Berliner Dezember-Konferenz (1890) trotz ihrer Zusammensetzung selbst die Frage eines spezifischen Gymnasial-Idealismus keine entscheidende Rolle mehr gespielt hat.

In den beiden Ständen, welche vor allem dazu berufen

*) Vom Gymnasium ist dies allerdings oft behauptet worden.

**) Zeitschrift für soziale Medizin (Bd. I, Heft 3).

sind, ideale Gesinnung zu pflegen und aus dieser Gesinnung heraus selber zu handeln und Andere handeln zu lehren, in der Geistlichkeit und in der Lehrerschaft, ist der Idealismus stets kräftig entwickelt gewesen.

Dass er auch in allen andern Ständen nicht fehlt, ist selbstverständlich, aber es wäre schlimm, wenn sich bei denen, deren Beruf es ist, ihn zu wahren, nicht ein Überschuss fände.

An der Pflege dieses Idealismus haben natürlich auch die Gymnasiallehrer ihren grossen Anteil, in den letzten Jahrzehnten jedenfalls aber nicht als privilegierte Inhaber einer besonderen Macht, sondern als pflichttreue Erzieher, genau so wie die Lehrer anderer höherer Schulen.

An der Pflege dieses Idealismus hat aber auch ganz besonders die Volksschule ihren Anteil.

Ein hervorragender Pädagoge, der jüngst verstorbene Dittes, hat über Pestalozzi gesagt:

„Der einflussreichste aller deutschen Pädagogen ist ein Mann geworden, welcher weder durch allgemeine Bildung, noch durch Klarheit der pädagogischen Einsicht, noch durch methodische Meisterschaft, noch durch Organisations- und Direktions-talent, noch endlich durch bleibende Schöpfungen seine grossen Vorgänger und Zeitgenossen überragte oder auch nur erreichte. Im Gegenteil blieb er in allen diesen Beziehungen hinter andern Pädagogen weit zurück. Was ihn gross machte, war seine unerschöpfliche Liebe zum Volke, sein reines Herz, seine glühende Begeisterung, sein rastloses Streben und seine Aufopferung für Menschenwohl durch Menschenbildung.“

Dieser Geist, welcher von Pestalozzi ausgegangen ist, hat eine grosse und segensreiche Kraft entfaltet.

An der Pflege dieses Idealismus haben aber auch die Männer ihren Anteil, welche seit dem Anfange der zwanziger Jahre oft unentgeltlich, oft gegen geringe Entschädigung ihre Zeit und ihre Kraft dem Fach- und Fortbildungsschul-Wesen, den Handwerker- und Gewerbe-Vereinen u. s. w. gewidmet haben, denn ihnen vornehmlich ist es zu danken, dass in Deutschland die Zeit des thätigen Idealismus anbrechen konnte, als die Zeit für den beschaulichen Idealismus vorbei war.

„Omnia orta occidunt et aucta senescunt.“

Diese Einsicht hatte schon der „grosse“ Geschichtsschreiber der Römer, der allerdings eine Hammerstein-Figur aus den Tagen der sinkenden Republik war, aber doch aus seiner Zeit bereits die Lehre zog, dass man den vollkommenen Menschen an keiner Stelle der Geschichte zu finden vermag.*)

Das neue Ideal, welches durch die Dreiheit „Religion, **Deutsch**, Geschichte“ bezeichnet wird, hat das alte Ideal des Gymnasiums nicht erdrückt, es hat dessen Stelle eingenommen, als jenes zerfallen war.

Hat das Gymnasium dabei etwas verloren?

„Magna pugna victi sumus?“ Vicimus — so sollten die Vertreter des Gymnasiums inbezug auf die ganze Entwicklung sagen, welche in der Preussischen Neuordnung vom 1. April 1892 ihren vorläufigen Abschluss gefunden hat, denn die Anerkennung der „Bedeutung einer fremdsprachlichen Erziehung“, der „Grundsatz der historischen Bildung“ und das „Princip des Idealismus“, für welches Alles das Gymnasium stets eingetreten ist, haben auf der ganzen Linie gesiegt.

Dass dabei für das Gymnasium unser deutsches Volk in den Mittelpunkt getreten ist, den früher die Griechen und Römer einnahmen, ist in schultechnischer Beziehung ziemlich gleichgültig, in jeder anderen Beziehung von allerhöchstem Werte.

Dieses neue Ideal ist der gemeinsame Brennpunkt aller Bestrebungen auf dem Gebiete unsers gesamten, der Allgemein-Bildung dienenden Schulwesens — es strahlt auch hinein in das System unserer Berufsschulen.

Erst mit der Anerkennung dieses neuen Ideals, welche die Lehrpläne vom Jahre 1892 fordern, tritt das Gymnasium in enge Beziehung zu dem gesamten Leben der Gegenwart.

Damit wird auch für das Gymnasium die dringende Forderung erfüllbar, den Bedürfnissen der Allgemein-Bildung zweiter Stufe nachzugeben, welche ja nächst der bewährten Bildung der Volksschule der Verbreitung nach die wirksamste ideale Macht unseres Volkstums ist.

*) Vgl. dazu E. v. Madách „Die Tragödie des Menschen.“

III. Die Gliederung der höheren Allgemeinen Bildung.

(Vor-Anstalten und Voll-Anstalten.)

Den humanistischen Kern jeder „Allgemeinen Bildung“ bildet die Dreiheit „Religion, **Deutsch**, **Geschichte**,“ und zwar auf jeder der drei Stufen.

Sehen wir von der Volksschule ab, welche die „Allgemeine Bildung“ erster Stufe zu erzeugen hat, so gilt Folgendes:

Die Vor-Anstalten (Pro-Gymnasium, Pro-Real-Gymnasium, Realschule) haben „Allgemeine Bildung“ zweiter Stufe zu erzeugen und sind insofern durchaus selbständige Anstalten. Die Voll-Anstalten (Gymnasium, Real-Gymnasium, Ober-Real-schule) haben „Allgemeine Bildung“ dritter Stufe zu erzeugen und sind insofern durchaus selbständige Anstalten.

Da aber ferner jede Voll-Anstalt in ihrem Unterbau zugleich eine Vor-Anstalt sein und wiederum jede Vor-Anstalt zugleich die Vorschule für den Oberbau einer zugehörigen Voll-Anstalt bilden soll, so hat jede Vor-Anstalt und jede Voll-Anstalt einem doppelten Zwecke zu dienen.

Diese Organisation, für welche die neuen „Lehrpläne*) u. s. w.“, unterstützt durch die entsprechenden Prüfungs-Ordnungen, besonders warm eintreten, beruht auf der Voraussetzung, dass sich die „Allgemeine Bildung“ zweiter Stufe von bestimmter Färbung zur „Allgemeinen Bildung“ dritter Stufe von derselben Färbung entwickeln lässt.**)

Während die Vertreter der Realschulen und Ober-Real-schulen dieser Voraussetzung und ihren Folgerungen meist zustimmen, haben namhafte Vertreter des Gymnasiums diese doppelte Zweck-Bestimmung für das Gymnasium als eine durchaus verfehlt bezeichnet.

Man pflegt bei der Bekämpfung des „Abschlusses mit Unter-Secunda“ meist darauf hinzuweisen, dass der „unselige“ Schnitt zwischen Unterbau und Oberbau lediglich wegen Er-

*) Vgl. auch die zugehörige Denkschrift.

**) Vgl. in der Denkschrift Nr. 10: Wie dem ohne Schädigung der wissenschaftlichen Aufgabe der Oberstufe gesteuert werden kann, ist u. s. w.

teilung des Einjährigen-Scheins gemacht worden sei und beklagt infolgedessen bald mehr, bald weniger stürmisch, dass hier äussere Dinge in die Organisation des Gymnasiums eingegriffen haben.

Diese Ansicht ist durchaus falsch.

Zunächst könnte man bemerken, dass Heer und Schule, in Deutschland wenigstens, Organe eines und desselben Organismus, nämlich der staatlich geordneten Gesellschaft sind und dass infolgedessen eine gegenseitige Einwirkung von Militär- und Schul-Verwaltung nicht bloss möglich, sondern sogar notwendig ist.

Sodann könnte man darauf hinweisen, dass die Zerlegung des Gymnasiums in einen Unterbau und in einen Oberbau durchaus keine neue Erfindung ist, dass sie vielmehr in der Geschichte unserer Schulen bereits ihre Rolle gespielt hat und zwar durchaus keine schlechte.

Es genügt aber hier vollkommen, ohne dieses auszuführen, daran zu erinnern, wie der „Schnitt“ jetzt entstanden ist. *)

In der Sitzung des Preussischen Abgeordnetenhauses vom 18. März 1890 sagte der Minister v. Gossler: **Kommt die Frage der einjährigen Berechtigung in Wegfall**, so bin ich zum ersten Male in der Lage, einen neuen Unterrichtsplan, einen neuen Lehrplan aufzustellen, und da habe ich allerdings die Absicht und den Wunsch, dass... nur diejenigen Schüler in den Gymnasien aufgenommen werden, welche das Gymnasium in vollem Laufe durchmachen; **gleichwohl** wird allerdings ein Abschnitt gefunden werden können und gefunden werden müssen — durch Entwicklung einer gewissen Art Untergymnasium — wenn ich so sagen darf, welches einen Abschluss bildet. Ich glaube dies im vorigen Jahre schon ausgeführt zu haben. Diesen Abschnitt finde ich in der Untersekunda, also mit dem sechsten Jahrgange, nicht mit dem siebenten.

Das Jahr vorher hatte der Minister v. Gossler an derselben Stelle (6. März 1889) gesagt: „Der Vorwurf, den ich in meinem einleitenden Vortrage auch meinerseits unseren höheren Bildungsanstalten machte, ist der, dass, wenn ein junger Mann

*) Vgl. auch Wiese's Bemerkungen auf der Oktober-Konferenz 1873 (Centralblatt 1874, S. 174 u. f.)

die einjährige Berechtigung ersessen hat, er mit einer gänzlich verkümmerten und verkrüppelten Bildung ins Leben tritt. Es entsteht die Frage: ist es möglich, durch eine andere Gestaltung unseres Unterrichtsplanes dazu zu kommen, dass wir nach sechsjährigem Kursus, also nach vollendeter Unter-Sekunda, zu einer mehr abgeschlossenen Bildung kommen, als sie nach der bisherigen Entwicklung sich findet.“

Am Schlusse der Rede wird u. A. „der Versuch, nach der Unter-Sekunda einen Abschnitt zu finden“ ausdrücklich als ein zu erstrebendes Ziel bezeichnet.

Der Mann, der mit seinem Herzblute für das Gymnasium eingetreten ist wie nur Einer, fasst mit der grössten Entschiedenheit die Errichtung von selbständigen Unter-Gymnasien ins Auge und zwar zugleich mit dem Bekenntnisse: „Es würde ein Unglück für die Nation sein, wenn man frühzeitig ohne die sichersten und reichsten Erfahrungen an der festesten Grundlage rütteln wollte, auf welcher das humanistische Gymnasium erwachsen ist.“

So viel scheint doch zunächst daraus hervorzugehen, dass der Minister v. Gossler in der Einführung des Schnittes keine Gefährdung des Gymnasiums gesehen hat.

Was führte ihn aber dazu? Im Jahre 1889 bewegt ihn der Gedanke, dass der junge Mann, welcher die einjährige Berechtigung ersessen hat, **mit einer gänzlich verkümmerten und verkrüppelten Bildung** ins Leben tritt, und im Jahre 1890 betont er, dass der „Schnitt“ gefunden werden kann und gefunden werden muss, auch wenn man von der Einjährigen-Frage völlig absieht.

Kann man einen deutlicheren Beweis dafür wünschen, dass die Frage des Schnittes aus viel tieferen Gründen auftaucht, als man gemeinhin meint?

Die Berechtigungs-Angelegenheit ist nur die Veranlassung, durch welche auch für das Gymnasium die Notwendigkeit des Schnittes erkannt wurde, die Ursache des Schnittes liegt in ganz anderen Dingen.

Warum hat die Dezember-Konferenz vom Jahre 1890, über deren Gepräge*) heute wohl kaum mehr Zweifel herr-

*) Von gymnasialer Seite ist sie ein „Verein friedlich disputierender Gymnasiallehrer“ genannt worden. So sagt auch Schrader (Das humani-

schen, die Frage des Unter-Gymnasiums einstimmig bejaht?*)

Warum? Weil der Einjährigen-Schein bis zum Jahre 1892 für die verschiedensten Gebiete diejenige Bedeutung hatte, welche nunmehr das Abschluss-Zeugnis hat, er galt, sei es mit Recht, sei es mit Unrecht, als ein Ausweis über die „Allgemeine Bildung“ zweiter Stufe.

Den Nachweis dieser „Bildung“ forderte und fordert die Militär-Behörde von denen, welche um eine Beschränkung der gesetzlich vorgeschriebenen aktiven Dienstzeit nachsuchen.

Der § 11 des Wehrgesetzes vom 9. November 1867 lautet: Junge Leute von „Bildung“, welche . . . werden schon nach einjähriger Dienstzeit im stehenden Heere — vom Tage des Dienstantritts an gerechnet — zur Reserve beurlaubt.

Warum die Militär-Behörde ihrerseits diese Einrichtung geschaffen hat und erhält, das ist fast in jedem Instruktionsbuche für Einjährig-Freiwillige zu lesen . . . im Schulkampfe wurden diese durchschlagenden Gründe allerdings fast niemals erwähnt.

Die Bestimmungen über die Verleihung des Einjährig-Freiwilligen-Zeugnisses sind der Entwicklung dessen, was man heute „Allgemeine Bildung zweiter Stufe“ nennen kann, genau gefolgt.

Die Instruktion für die Departements-Prüfungs-Kommissionen vom 21. Januar 1822 sah die Bedingung der „Qualifikation“ in einem guten Zeugnisse der Unter-Tertia, während schon im Anfange der dreissiger Jahre die Reife für Ober-Tertia verlangt wurde.

Die Kabinets-Ordre vom 22. September 1859 fordert für jenes Recht einen halbjährigen erfolgreichen Besuch der Unter-Sekunda, die Militär-Ersatz-Instruktion vom 26. März 1868 verlangt dafür einen einjährigen erfolgreichen Besuch der Unter-

stische Gymnasium, 1895, Heft II) von der Mehrheit der Dezember-Konferenz: „Diese war entschieden gewillt, bei aller Erleichterung und Umformung im einzelnen, die Grundgestalt des humanistischen Gymnasiums unversehrt zu erhalten.“

*) Vgl. hierzu die Thesen des Geheimrat Dr. Kruse und des Gymnasial-Direktor Dr. Paehler (namentlich Nr. 3) auf der Berliner Dezember-Konferenz.

Sekunda, das Ministerial-Reskript vom 29. Mai 1877 knüpft die Erteilung des Scheines an die Reife für Ober-Sekunda.

Die Militär-Verwaltung forderte für gewisse Zwecke den Nachweis einer bestimmten „Allgemeinen Bildung“ und hatte die Macht, diese Forderung durchzusetzen.

Dieselbe „Allgemeine Bildung“ forderten aber viele andere Kreise für ihre Zwecke mit gleichem Nachdrucke, aber ohne die gleiche Macht: so wurde der Einjährigen-Schein überhaupt zum Ausweise für die „Allgemeine Bildung zweiter Stufe“.

Wenn z. B. ein Kaufmann für eine bestimmte Stelle einen „Lehrling mit dem Einjährigen-Schein“ sucht, so thut er dies nicht, weil dieser nur ein Jahr bei der Fahne zu dienen hat, sondern weil der Schein als Nachweis über eine gewisse „Allgemeine Bildung“ angesehen wird.

Junge Leute, die bei ihrer körperlichen Anlage für den Dienst untauglich sind, streben ebenso nach dem Schein, wie ihre kräftigen Schul-Genossen, — überdies sind ja auch unsere höheren Mädchenschulen durchaus auf die „Allgemeine Bildung zweiter Stufe“ zugeschnitten.

Gerade nachdem für einen grossen Teil unseres Heeres die aktive Dienstzeit auf zwei Jahre herabgesetzt ist, hört man oft von Eltern, dass ihnen für ihre Söhne an dem Einjährigen-Schein, was dessen eigentliche Bedeutung anlangt, verhältnismässig wenig gelegen ist, während sie ihn nach wie vor als einen wichtigen Bildungs-Ausweis betrachten.

Neuerdings hat man die Frage, ob die Vergünstigung des einjährigen Dienstes überhaupt bestehen bleiben soll oder nicht, wieder ziemlich eingehend erörtert: dabei ist gerade untersucht worden, ob die Berufe, welche eine „Allgemeine Bildung zweiter Stufe“ fordern, im gesellschaftlichen Organismus vor den Berufen, welche Volksschul-Bildung voraussetzen, einen derartigen Vorzug verdienen oder nicht.

Wie dem auch sein mag, bestehen bleibt, dass die Militär-Verwaltung der „Höheren bürgerlichen Bildung“ die Stellung erkämpft hat, auf welche sie Anspruch hat, und diese Thatsache ist nicht zufällig in einem Staate, in dem jeder Bürger „wehrpflichtig ist und sich in der Ausübung dieser Pflicht nicht vertreten lassen kann“.

Die Entwicklung des Real- und Gewerbe-Schulwesens führte ohne jede Rücksicht auf die Bedürfnisse der Militär-Verwaltung dazu, Anstalten zu gründen, welche in der That eine abgerundete Bildung und zwar eine „Allgemeine Bildung zweiter Stufe“ geben, während die Unter-Sekundaner der Gymnasien, wie der Minister v. Gossler betont, „mit einer gänzlich verkümmerten und verkrüppelten Bildung ins Leben treten.“ *)

Dass gerade die Militär-Verwaltung in der Lage war, einerseits für die Zöglinge der höheren Bürgerschulen kräftig einzutreten und anderseits den allgemeinen Klagen über die Gymnasial-Einjährigen Nachdruck zu geben, ist richtig, aber die Urteile anderer Kreise waren genau dieselben, mochten sie auch leichter gewogen werden.

So kam es, dass an die Gymnasien die Forderung gestellt wurde, den „Schnitt“ zwischen Unter- und Ober-Sekunda zu machen — und dass dieser Forderung nachgegeben wurde, und zwar, damit auch auf den Gymnasien „Allgemeine Bildung zweiter Stufe“ erlangt werden kann, jene Allgemeine Bildung, deren Nachweis unter anderem für die Erteilung des Einjährigen-Scheins. nötig ist.

Als Stütze für unseren Gedankengang mag ein Stück aus den Verhandlungen der Berliner Dezember-Konferenz (1890) in Erinnerung gebracht werden.

In der Schluss-Sitzung legte Major Fleck den Standpunkt der Heeres-Verwaltung in Bezug auf die Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung dar und zwar vor Sr. Majestät dem Deutschen Kaiser. (S. 749 u. f. im offiz. Berichte.)

Den Abiturienten der sechsklassigen höheren Bürgerschulen (Realschulen) wurde das höchste Lob gespendet, dagegen wurde die Vorbildung derjenigen jungen Leute, welche ihre Berechtigung auf den neunklassigen höheren Schulen ersessen haben, als „minderwertig“ bezeichnet.

Darauf hiess es: Wenn nun die Schulverwaltung den Unterbau der Gymnasien bis zur Unter-Sekunda derartig einrichtet, dass die jungen Leute durch Betonung des Deutschen, der vaterländischen Geographie und Geschichte und der Religion

*) Ob das Hinaufschieben der Einjährigen-Berechtigung hierzu beigetragen, ist ungewiss. Dass früher zwischen Ober-Tertia und Unter-Sekunda ein wirklicher Schnitt gewesen, wird behauptet und bestritten.

eine wissenschaftlich abgerundete Vorbildung erhalten und in ihrem Intellekte so geschult werden, dass sie den Anforderungen in gleichem Masse wie die Abiturienten der sechsklassigen höheren Bürgerschulen entsprechen, und wenn dann am Ende der Unter-Sekunda ein Examen eingeschoben wird, in dem auch die Probe auf das Exempel gemacht wird, dann ist die Heeres-Verwaltung mit ihren Ansprüchen befriedigt; denn sie nimmt dann an, dass diese jungen Leute die Reife haben, welche die sechsklassigen höheren Bürgerschulen bei ihren Abiturienten erzielen.

Es folgte dann u. A. noch der energische Hinweis auf die Notwendigkeit, das ganze grosse Gebiet der Berechtigungen für den Civil-Subalterndienst im Interesse der höheren Bürgerschulen neu zu ordnen.

In diesem Sinne*) ist am 1. April 1892 im Anschluss an eine organisatorische Aenderung die Abschluss-Prüfung eingeführt worden: zu den Berechtigungen, welche ihr Bestehen gewährt, gehört „auch“ der Einjährigen-Schein.

Wie steht es aber mit jener Aenderung in der Organisation?

Die „Lehrpläne u. s. w.“ sagen (S. 69): Eine wesentliche Grundlage der neuen Lehrpläne bildet der erste Abschluss der Vorbildung mit dem sechsten Jahrgange jeder höheren Schule. Daraus ergiebt sich (S. 71) mit Notwendigkeit eine andere Abgrenzung der Lehraufgaben für fast alle wissenschaftlichen Fächer in allen höheren Schulen mit Ausnahme der Realschulen, so zwar, dass, unbeschadet der Erreichung des vollen Lehrzieles der Prima an Vollanstalten, nach dem sechsten Jahrgang überall eine **einigermassen** abgerundete Vorbildung erreicht werden muss. Der **Versuch** dazu ist in den jetzigen Lehraufgaben gemacht u. s. w.

Dass sich die Einschränkung, mit der hier von dem Erreichten gesprochen wird, fast nur auf die Gymnasien bezieht, dürfte kaum bezweifelt werden.

Es ist hier so viel geschehen, wie unter sorgsamer Schonung des geschichtlich Gegebenen geschehen durfte, aber

*) Auf das energische Eintreten der Militär-Verwaltung für die Rechte der bürgerlichen Bildung, ganz abgesehen von der Einjährigen-Frage mag nochmals besonders hingewiesen werden.

das Ziel in dem Unter-Gymnasium eine Anstalt für „Allgemeine Bildung zweiter Stufe“ zu schaffen, ist noch nicht erreicht worden.

Ist es aber überhaupt nötig, dieses Ziel zu erreichen?

Um dieser Notwendigkeit zu entgehen, hat man den durchaus unpraktischen Vorschlag gemacht, den Einjährigen-Schein erst mit der Reife-Prüfung zu gewähren. Ja, wenn es sich nur um den Schein handelte!

Man glaubt dadurch alle die, welche sich später mit der „Allgemeinen Bildung zweiter Stufe“ begnügen, von vornherein vom Gymnasium fernhalten zu können, Ja, wenn Eltern und Lehrer allwissend wären, allwissend in Bezug auf das Innere des Zöglings und in Bezug auf dessen zukünftige äussere Lage, und wenn man ausserdem stets bereit wäre, der Einsicht die That folgen zu lassen!

Da diese Voraussetzungen aber nicht zutreffen und niemals zutreffen werden, so wird das Gymnasium stets mit gemischtem Schüler-Material arbeiten müssen und dessen Sichtung zu vollziehen haben, mag der Schein an dieser oder jener Stelle erteilt werden.

Die vielbesprochene Sichtung des Schüler-Materials auf dem Gymnasium erkennen wir als eine durchaus gesunde Erscheinung an, nur geht sie uns thatsächlich lange nicht weit genug.

Die „Überbürdungs-Frage“ und die „Frage der Überfüllung derjenigen Berufe, zu welchen jetzt lediglich das Gymnasium vorbereitet“, würden unserer Ansicht nach gar nicht vorhanden sein, wenn jene Sichtung stets sachgemäss vorgenommen worden wäre.

Will man nicht an eine „Entartung“ unseres Geschlechtes glauben — und dazu sind wir trotz Nordau u. A. noch nicht bereit — so bleibt der „Überbürdungs-Frage“ gegenüber nur der Schluss übrig, dass viele nach einer höheren „Allgemeinen Bildung“ streben, als ihnen angemessen ist.*)

Dass dieses Streben leider auch von Erfolg gekrönt ist,

*) Dass die „Anforderungen“ nicht gestiegen sind, ist schon genugsam in der Litteratur erörtert worden — auch die Vergnügungssucht etc. der Jugend spielt hier keine durchschlagende Rolle.

dafür spricht u. A. die schwere Sorge der Regierungen wegen der Überfüllung der „sogenannten“ gelehrten Berufe.*)

Warum ist diese Sichtung aber nicht strenger gehandhabt worden? Weil es unmöglich war! Und warum dies? Weil auf dem Gymnasium bis zum 1. April 1892 der Schnitt zwischen Unter- und Ober-Sekunda gänzlich fehlte und weil dieser Schnitt auch heute noch nicht tief genug ist.

Hochmut, Herzlosigkeit und Mangel an Einsicht haben sich verbunden, um für die Schüler des Gymnasiums, welche nicht den ganzen Lehrgang durchmachen, das schöne Wort „Ballast“, nachdem es einmal gefallen war, in Umlauf zu setzen — von der Pflicht diesen „Ballast“, der nun einmal unvermeidlich ist, in „nutzbringende Fracht“ zu verwandeln, wird nur selten geredet.**)

Das Gymnasium „muss“ in seinem eigensten Interesse eine scharfe Sichtung des Schüler-Materials vornehmen, es „darf“ diese Sichtung aber nur vornehmen, wenn es den abgehenden Schülern eine Bildung mitgibt, die nicht „gänzlich verkümmert und verkrüppelt“ ist, ja es „vermag“ jene Sichtung nur unter dieser Bedingung zu erreichen.

Man hört gelegentlich die Behauptung: Am Gymnasium zu X. sind im letzten Jahre nur 5 Schüler aus der Unter-Sekunda abgegangen, ebenso steht es an den Gymnasien zu Y. und zu Z., also hat die Frage des Schnittes für das Gymnasium selbst gar keine Bedeutung.

Ist dieses „also“ richtig, selbst unter der Voraussetzung, dass eine ausgedehntere Statistik den geringen Abgang bestätigt? Liegt nicht vielmehr in diesen Zahlen die Anerkennung der Thatsache, dass nicht ausreichend gesichtet wurde?

Der Gymnasial-Einjährige war vor der Schul-Reform vom 1. April 1892 nicht ausserhalb des Gymnasiums verwendbar und darum blieb er „aus Verlegenheit“ auf der Anstalt —

*) Über die Ursache dieser Überfüllung vergl. die ausgezeichneten Arbeiten von F. Pietzker und P. Treutlein „Der Zudrang zu den gelehrten Berufsarten, seine Ursachen und etwaigen Heilmittel“. Braunschweig, 1889 und von H. Matzat, Die Überfüllung der gelehrten Fächer u. s. w. Berlin 1889.

**) Vgl. mein Oster-Programm 1895. S. 10.

so war es ehemals und so ist es in gewissem Sinne noch heute. *)

Die Anstalt „vermag“ nicht zu sichten, weil die abzustossenden Elemente bleiben wollen und bleiben müssen, sie hat das Recht, diesen Abschluss zu fordern.

Da nun die Einrichtung eines wirklichen Abschlusses mit Unter-Sekunda das Ziel einer geschichtlichen Entwicklung und darum notwendig ist, da ferner für das Gymnasium die Pflicht vorliegt, diesen Abschluss zu wollen und das Recht, diesen Abschluss zu fordern, so ist es um so besser, je eher der Schnitt zwischen Unter- und Ober-Sekunda in genügender Tiefe gemacht wird.

Wie soll aber der Platz gewonnen werden, um den Lehrplan des Unter-Gymnasiums dem Lehrplan der höheren Bürgerschule entsprechend zu gestalten?

Dass die Kenntnis der griechischen Sprache noch ein notwendiger Bestandteil der „Allgemeinen Bildung dritter Stufe“ ist, wird bezweifelt und behauptet, dass sie ein notwendiger Bestandteil der „Allgemeinen Bildung zweiter Stufe“ ist, wird kaum noch gesagt, geschweige denn zu beweisen versucht.

Man sträubt sich gegen die Entfernung des Griechischen aus dem Unterbau des Gymnasiums, weil man es im Oberbau festhalten will und weil man dort eine Verkümmern dieses Lehrgegenstandes fürchtet, falls man ihn nur im Oberbau behandelt.

Diese Befürchtung ist vollkommen berechtigt, solange man im Oberbau nicht den nötigen Raum für den Betrieb der griechischen Sprache schaffen kann.

Je unabweisbarer es uns erscheint, dass der Unterbau des Gymnasiums dem Griechischen keinen Platz gewähren kann, um so dringlicher erscheint uns auch die Forderung, dass dem alt-gymnasialen Prinzip im Oberbau der nötige Spielraum gewährt werden muss.

Wie dies zu machen ist, das lehrt die frühere Zeit (ausserhalb Preussens etwa bis 1866), in welcher ein drei- und mehrjähriger Besuch der Prima und zwar behufs gründlicher Ausbildung

*) Noch auf der Eisenacher Versammlung für das kaufmännische Fortbildungsschulwesen Deutschlands (2. Mai 1896) wurde dies allseitig hervorgehoben.

etwas durchaus gewöhnliches war: der Oberbau des Gymnasiums muss vierstufig, der ganze Bau also zehnstufig werden.*)

IV. Der Marktwert der Allgemeinen Bildung von verschiedener Färbung.

(Berechtigungs-Wesen).

Dass eine gewisse Allgemein-Bildung als Vorbedingung jeglicher Fach-Bildung gefordert werden muss, wird in unseren Tagen wohl kaum noch bestritten.

Volksschulen, Vor-Anstalten und Voll-Anstalten bereiten in diesem Sinne für drei grosse Gruppen von Berufen vor, während die weitere fachliche Ausbildung in eigenen Fortbildungs- und Fach-Schulen**) oder in der Praxis des Berufes selbst oder auf beiden Wegen erworben wird.

Nun ist aber das Recht, sich einem bestimmten Berufe zuzuwenden, bei uns seit geraumer Zeit***) in ziemlich weitgehender Weise an bestimmte Zeugnisse der Anstalten für Allgemein-Bildung geknüpft und daraus hat sich auch eine, über die Rechts-Grenzen hinausgehende Gewohnheit entwickelt, überhaupt solche Schul-Zeugnisse als notwendige Vorbedingung für den Eintritt in diesen oder jenen Beruf anzusehen.†)

Diese Art der Bewertung der „Allgemein-Bildung“ erfreut sich nicht allgemeiner Anerkennung und doch haben Erörterungen über die innere Berechtigung dieses „Befähigungsnachweises“ lediglich eine akademische Bedeutung, da in

*) Vgl. z. B. den Preussischen Plan vom 12. Januar 1816.

**) Die Fortbildungs-Schule bildet neben dem Berufe fort, die Fachschule bereitet auf den Beruf vor. Für den Unterricht der Fortbildungsschulen stehen infolgedessen nur einzelne Stunden in der Woche (meist 6 bis 8) zur Verfügung, während die Fachschulen, wie die Anstalten für Allgemein-Bildung den Jüngling ganz beanspruchen.

***) Was das Reife-Zeugnis des Gymnasiums anlangt, seit dem Anfang der dreissiger Jahre unseres Jahrhunderts. Das Reife-Zeugnis war zunächst keineswegs Bedingung für einen bestimmten Beruf.

†) In letzter Zeit haben sich gewichtige Stimmen erhoben, welche auch für die Zulassung als Kaufmanns-Lehrling bestimmte Zeugnisse fordern.

absehbarer Zeit jedenfalls eine Umkehr auf dem einmal eingeschlagenen Wege nicht zu erwarten ist.

Man wird also weiter mit der Thatsache rechnen müssen, dass jenen Schul-Zeugnissen wegen ihrer praktischen Bedeutung auch bestimmte „Marktwerte“ beigelegt werden, entsprechend den Aussichten, welche sie ihren Inhabern eröffnen.

Dass man nach dem Marktwerte eines solchen Zeugnisses auch die „Bildung“ äusserlich abschätzt, welche durch dieses gewährleistet werden soll, und demnach einer bestimmten Bildung „neben“ ihrem inneren Werte einen gewissen Marktwert zuschreibt, ist nicht ohne Berechtigung.

Völlig grundlos ist es dagegen, aus dem „Marktwerte eines Zeugnisses“ ohne weiteres auf den „inneren Wert der Bildung“ zu schliessen, welche durch jenes Zeugnis bezeichnet wird.

Auf dem Gebiete der Fach-Bildung findet dieser Schluss seine Stütze an der nicht unberechtigten Annahme, dass die Einrichtungen der Fachschulen von verschiedener Abstufung und die entsprechenden Prüfungen wirklich den Bedürfnissen der betreffenden Berufe angepasst sind bez. von Fall zu Fall deren wechselnden Bedürfnissen angepasst werden.

So zweifelt z. B. Niemand daran, dass durch die Staats-Prüfung des Mediziners oder des Architekten im allgemeinen wirklich festgestellt wird, ob gewisse Bedingungen für die Ausübung dieser Berufe vorhanden sind oder nicht.

Anders steht es auf dem Gebiete der „Allgemein-Bildung.“

Da nämlich jede „Allgemein-Bildung“ aus einem Systeme von sorgfältig ausgewählten Lehrgegenständen erwächst und da diese Lehrgegenstände sowohl selbst bestimmten Berufen entsprechen als auch zu verschiedenen Berufen in verschiedener Beziehung stehen, so kann eine gewisse „Allgemein-Bildung“, welche einer gewissen andern „Allgemein-Bildung“ innerlich vollkommen gleichwertig ist, doch einen andern Marktwert haben als diese.

Unsern drei Arten von höheren Schulen entsprechend, haben wir drei solche Systeme von Lehrgegenständen, welche bei einer weitgehenden Übereinstimmung doch auch gewisse Verschiedenheiten zeigen, namentlich was die Auswahl der Fremdsprachen anlangt.

Treibt z. B. eine Anstalt besonders alte Sprachen, so wird ihr Reife-Zeugnis für Alle, welche später in ihrem Berufe auf eine genauere Kenntniss der alten Sprachen angewiesen sind, einen grösseren praktischen Wert haben als das Reife-Zeugnis einer andern Anstalt, welche die sprachlich-logische Schulung durch moderne Fremd-Sprachen zu erreichen sucht. Haben viele und besonders einflussreiche Berufe dieses Bedürfnis, so wird der Marktwert eines solchen Zeugnisses selbstverständlich ein verhältnismässig hoher sein.

Entsprechende Überlegungen gelten für das Reife-Zeugnis einer Schule, welche etwa der Mathematik und den Naturwissenschaften eine ausgesuchte Pflege angedeihen lässt.

In letzter Hinsicht hängt der Marktwert eines Zeugnisses natürlich jedesmal von der ganzen zur Zeit vorhandenen Kultur-Lage ab, da diese die Bedürfnisse der einzelnen Berufe bestimmt.

So wird das Reife-Zeugnis einer Anstalt, welche einen starken Latein-Betrieb hat, schon darum für uns einen hohen Marktwert haben, weil eine gewisse Kenntniss der lateinischen Sprache infolge unserer Kultur-Entwicklung zur Zeit für viele höheren Berufe erforderlich ist.

Die Frage des Marktwertes ist im besonderen für diejenigen Schul-Zeugnisse von hervorragender Bedeutung, welche durch eine besondere, unter staatlicher Aufsicht stehende Prüfung erworben werden.

Im Gebiete der „Allgemein-Bildung“ sind dies das Reife-Zeugnis der Vor-Anstalten (= Abschluss-Zeugnis der Voll-Anstalten) als Ausweis über die „Allgemein-Bildung“ zweiter Stufe und das Reife-Zeugnis der Voll-Anstalten als Ausweis über die „Allgemein-Bildung“ dritter Stufe.

Die Marktwerte der Reife-Zeugnisse der verschiedenen Vor-Anstalten sind seit dem 1. April 1892 so ziemlich dieselben.*)

Die inneren Werte sind insofern verschieden, als für das Gymnasium zunächst nur der erste Versuch gemacht worden ist, die Bildung mit Unter-Sekunda einigermaßen abzuschliessen: das verliehene „Recht“ wird hier ohne Zweifel die

*) Für die Realschule ist die Beseitigung einer oder der andern, vielleicht unnützen Nachprüfung im Lateinischen, nur eine Frage der Zeit.

weitere Entwicklung der gymnasialen Organisation nach sich ziehen, wie es sie schon vorbereitet hat.

Anders steht es mit dem Marktwerte der Reife-Zeugnisse der verschiedenen Voll-Anstalten.

Die Reife-Zeugnisse der Ober-Realschule und des Real-Gymnasiums*) werden dem Reife-Zeugnisse des Gymnasiums erst gleichgestellt, wenn sie durch eine Nachprüfung in den alten Sprachen ergänzt worden sind.

Wenn nun auch anzuerkennen ist, dass die **gleiche** Schätzung des inneren Wertes der drei Reife-Zeugnisse gerade durch die Thatsache der Einrichtung dieser Nachprüfung amtlich bescheinigt worden ist,**) so muss doch andererseits darauf hingewiesen werden, dass die Vorbereitung zu einer solchen Prüfung, selbst wenn diese absichtlich „leicht“ gemacht werden sollte, eine äusserst starke Mehr-Belastung der Schüler bzw. der Abiturienten der Real-Anstalten darstellt.

Der Marktwert des gymnasialen Reife-Zeugnisses wird dadurch den anderen Reife-Zeugnissen gegenüber ein erdrückend hoher, so dass den Abiturienten der Ober-Realschule und des Real-Gymnasiums thatsächlich nur ein kleiner Bruchteil der Berufsstellen zugewiesen wird, welche den Abiturienten der Schwester-Anstalt offen stehen.

*) Wenn stets darauf hingewiesen wird, dass die Rechte der Reife-Zeugnisse von Real-Gymnasien und Ober-Realschulen einen gleichen Wettbewerb beider Anstalten ermöglichen, so ist doch zu bemerken, dass die militärische Laufbahn und das Lehrfach für neuere Sprachen, neuerdings auch die Zahlmeister-Laufbahn etc. bei der Marine u. A. den Ober-Realschul-Abiturienten nicht ohne weiteres zugänglich sind. Man vgl. dazu in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896, Februar-März S. 147 u. f. z. B. „Der Oberrealschüler darf Botanik studieren, aber in die Gärtnerlehr-Anstalt zu Potsdam wird er nicht aufgenommen, weil ihm das Latein fehlt.“ Wie soll dabei der Oberbau der Ober-Realschule lebensfähig sein, wenn es nicht einmal der Oberbau des Real-Gymnasiums ist, zumal es für Post, Steuer etc. den Chefs der Verwaltungen freisteht, die Annahme von Abiturienten der Ober-Realschulen abzulehnen?

**) Dass in dieser Nachprüfung nicht eine 9-jährige, sprachlich-gymnasiale Arbeit nachgewiesen werden kann, ist ja selbstverständlich, also handelt es sich bloss um eine „äussere“ Ergänzung bei gleicher Schätzung des „inneren“ Wertes der Allgemein-Bildung des Gymnasiums und der andern Anstalten.

Es ist möglich, dass dies gerechtfertigt ist — es ist auch möglich, dass dies nicht gerechtfertigt ist.

Auf der Berliner Schul-Konferenz, auf deren Gepräge schon hingewiesen wurde, ist der Satz angenommen worden, dass auch das Reife-Zeugnis des Gymnasiums erst mit einer Nachprüfung in bestimmten Gegenständen für gewisse Berufe vollgiltig werden sollte.

Die Regierung hat diesem Beschlusse, der zunächst etwas bestechendes hat, schliesslich nicht Folge gegeben — und das ist unserer Ansicht nach ein Segen für das gesamte höhere Schulwesen.*)

Die „vorläufige“ Erhaltung des sogenannten Gymnasial-Monopols erscheint uns unter allen Umständen minder schädlich als eine Verteilung von Berechtigungen an verschiedenen Anstalten, wobei jeder von ihnen ein „ausschliesslicher“ Besitz gewahrt wird.

Eine Verleihung von solchen ausschliesslichen Berechtigungen würde nämlich, abgesehen von anderen Übelständen, den schwerwiegenden Nachteil haben, unsere Voll-Anstalten, entgegen der Überlieferung des Preussischen Schulwesens in das Fahrwasser der Fachschulen zu treiben, sie würde die historisch-philologische und die mathematisch-naturwissenschaftliche Fachschule wenigstens wirksam vorbereiten.

Wie sollte aber, davon abgesehen, eine solche Verteilung überhaupt erfolgen?

Die Berufe, für welche das Reife-Zeugnis einer Voll-Anstalt gefordert wird, mögen der Kürze wegen als „Berufe der Voll-Anstalten“ zusammengefasst werden.

Diese Berufe zerfallen in zwei Klassen, in akademische Berufe, welche Studien auf der Hochschule erfordern, und in nicht-akademische Berufe.

Unter den akademischen Berufen hat man noch besondere „gelehrte“ Berufe auszeichnen wollen, entsprechend den Studien innerhalb der vier alten Facultäten.

*) Darum habe ich auch auf der letzten Versammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens (Quedlinburg, 1895) die Forderung dieser Nachprüfung für das Gymnasium entschieden bekämpft. Vgl. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896, Februar-März, S. 147 u. S. 150.

Es gab für Deutschland eine Zeit, in der nur der fremde Kleriker ein Gelehrter war, aber die römische Kirche wurde bei uns heimisch und mit ihr die gelehrten Theologen und die gelehrten Kenner des canonischen Rechtes, es folgten die gelehrten Vertreter der artes liberales*) und die Gelehrten des jus civile, endlich auch und zwar recht spät die gelehrten Mediziner u. s. w. d. h. es bildete sich eine geschichtliche Kette, die heute mit dem gelehrten Maschinenbauer**) endet.

Bolognas fröhliches Vagantentum erhielt die Pariser Prägung und mit ihr kam auch die welsche Praktik der Grade (doctor u. s. w.) nach Deutschland, als auch hier die schwärmenden Scholaren zur Zunft, zur universitas***) [magistorum et] scholarium gesammelt wurden.

Die kirchliche Hochschule mit ihren vier Facultäten wurde langsam zur weltlichen Anstalt und dieser traten im letzten Jahrhundert andern Hochschulen mit gleicher Berechtigung an die Seite, während zugleich das höhere Schulwesen festere und festere Gestalt bekam.

So wurden schliesslich „gelehrte Berufe“ die „Berufe, für welche die Allgemein-Bildung höchster Stufe und das weitere Studium auf einer Hochschule gefordert werden“ d. h. die gelehrten Berufe sind, geschichtlich betrachtet, das, was wir akademische Berufe nennen.

Dass sich der Kreis der Berufe, für welche jetzt diese Forderung aufgestellt wird, mit der Entwicklung unseres gesellschaftlichen Lebens vergrössert hat und dass dabei neben die Universität die Technische Hochschule u. s. w. getreten ist, das sind Thatsachen, die lediglich anzuerkennen sind.

Das Wort „Gelehrter“ hat aber überhaupt seit geraumer Zeit eine Bedeutung angenommen, welche gar nicht mehr gestattet von „gelehrten Berufen“ in dem Sinne zu sprechen, wie es früher (vergl. z. B. Schillers Antrittsrede in Jena) üblich war.

*) Innocenz IV., der grosse Gegner des Hohenstaufen Friedrich II. nennt die artes die wahre Wissenschaft und zu Zeiten ist in Paris der rector der Artisten-Facultät als solcher Rektor der ganzen Universität. Andererseits hat die Artisten-Facultät allerdings auch vielfach die Rolle eines Ober-Gymnasiums gespielt.

**) An die brennende Frage der ‚Maschinenbau-Laboratorien‘ und an die Bedürfnisse der sogenannten Makro-Physik mag hier nur erinnert werden.

***) Von einer ‚universitas litterarum‘ ist gar nicht die Rede.

Ein energischer Beamter der höheren Verwaltung, welcher sein jus studiert hat, würde sich bestens bedanken, wenn man ihn einen „Gelehrten“ nennen wollte — aber Ähnliches gilt für alle akademischen Berufe, sie sind in gewissem Sinne durchaus praktisch, man denke etwa nur an den „praktischen Arzt.“

Alle diese Berufe fordern eine tüchtige theoretische Durchbildung, um auf deren Grundlage zu wirken.

Das ist ja selbstverständlich — wird man einwenden. Gut, dann lasse man aber auch das Gerede von den „gelehrten Berufen“ und versuche nicht durch das Beiwort Berufen einen Charakter zu geben, den sie nicht haben und nicht haben sollen!*)

Man thue nicht so, als wenn ein tüchtiger Prediger oder Richter oder Arzt oder Lehrer etwas ganz anderes wäre, als ein tüchtiger Architekt oder Ingenieur.

Man erinnere sich stets, dass uns Allen noch viel zu viel Blut aus der Zeit in den Adern steckt, in welcher das Einführen in Gelehrsamkeit als Erziehung galt, in der Gelehrte und vor allem Schein-Gelehrte erziehen wollten, indem sie lediglich Gelehrte zu bilden beabsichtigten.

Man hebe das Wort „gelehrt“ auf für die Wenigen, welche mit Erfolg an der theoretischen Grundlage irgend eines Faches oder überhaupt wissenschaftlich arbeiten.

Ist demnach eine „ausschliessliche“ Verteilung der Berechtigungen überhaupt möglich?

Wo sollen die Schnitte gemacht werden?

Das Lehrfach der neueren Sprachen ist den Abiturienten des Real-Gymnasiums und das Lehrfach der Mathematik und der Naturwissenschaften den Abiturienten der beiden realistischen Voll-Anstalten bereits eröffnet, ausserdem die Fächer der Technischen Hochschule und Anderes.

Soll dies, selbstverständlich unter Hinzufügung der Medizin, ihr ausschliesslicher Besitz werden? Soll der Rest ausschliesslicher Besitz des Gymnasiums bleiben?

Jedenfalls kann man den Schnitt nicht etwa zwischen den Fächern der Universität und denen der Technischen Hochschule machen.

*) Ausserdem ist das Beiwort gefährlich — unsere Sprache hat auch die schöne Bezeichnung „gelehrtes Rindvieh“ ausgeprägt.

Schon allein die Gründung der physikalisch-technischen Reichs-Anstalt lässt dies unmöglich erscheinen.

Seitdem die technischen Hochschulen aus ihren Bedürfnissen heraus die sogenannte Makro-Physik geschaffen haben, ist die enge Beziehung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu den Fächern der Technischen Hochschule*) auch für die draussen Stehenden deutlich geworden.

Die Bestrebungen von Herrn F. Klein, an der Universität Göttingen ein physikalisch-technisches Laboratorium zu gründen, lassen diese Thatsache in einem neuen Lichte erscheinen.

Man mag die Sache wenden, wie man will, ein Schnitt ist nur möglich, entsprechend den beiden Klassen der wissenschaftlichen Akademien**), der historisch-philologischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen***) . . . und dabei gelangt man eben unbedingt auf die Bahn der Fachschule.

Man wird vielleicht unter Hinweis auf das Württemberg'sche Schulwesen, wo die Trennung der Anstalten nach dem Fachschul-Principe (Gelehrte Schulen und Realschulen) zum mindesten angebahnt ist, entgegenen, dass dies gerade kein Unglück sei.

Darauf ist nur zu erwidern, dass die Bedingungen für die Entwicklung des gesamten Schulwesens in Württemberg und in Preussen nicht dieselben sind und dass es den geschichtlich vorliegenden Grundsätzen der Preussischen Schul-Verwaltung, um welche es sich hier zunächst handelt, durchaus widerspricht, das Prinzip der Allgemein-Bildung aufzugeben.

Dass in Württemberg dem Gebiete der niederen und mittleren Berufsschulen schon seit geraumer Zeit†) eine äusserst umfassende und segensreiche Arbeit zugewandt wird, während hierin in Preussen††) noch recht viel zu thun ist, hat seine be-

*) Vgl. dazu auch die Organisation einzelner Technischer Hochschulen, z. B. der Dresdener.

**) Eine weitere Ausführung bringt Abschnitt VI. dieser Schrift.

***) Das Lehrfach der neueren Sprachen würde dabei allein dem Gymnasium zufallen.

†) Vgl. z. B. „Die Entstehung und Entwicklung der gewerblichen Fortbildungsschulen und Frauenarbeitsschulen in Württemberg“, Stuttgart, 1889.

††) Es ist sehr erfreulich, dass der neuen centralen Organisation des kaufmännischen Fortbildungsschulwesens, welche mit dem 1. April 1896 im Herzogtum Braunschweig eingeführt worden ist, im Bezirke der Preussischen

sonderen Gründe: diese Gründe haben aber auch dazu geführt, dass selbst die Anstalten für Allgemein-Bildung in Württemberg in einem gewissen beschränkten Sinne das Gepräge von Berufsschulen tragen.

Man hat auch wohl das Prinzip der ausschliesslichen Verteilung der Berechtigungen, für welches ja überhaupt gewichtige Stimmen*) eingetreten sind, durch den Hinweis auf die verschiedene Veranlagung der Schüler zu verteidigen gesucht.

Dieser Hinweis ist natürlich nur von praktischer Bedeutung, wenn man damit zugleich auf eine Stamm-Schule (Allgemein-Bildung) mit verschiedenen Aesten (Fach-Bildung) zielt . . . übrigens lassen ja schon die geltenden Prüfungs-Vorschriften ausdrücklich gewisse Kompensationen zu und könnten nötigen Falls in diesem Sinne erweitert werden.

Jedenfalls widerspricht es dem Prinzip der Allgemeinen Bildung durchaus, der verschiedenen Veranlagung der Schüler allzusehr nachzugeben.

Halten wir uns an die Thatsachen: es giebt eine Anstalt, deren Reife-Zeugnisse zu allen „Berufen der Voll-Anstalten“ berechtigen, und es giebt zwei andere Anstalten, welche unter sich zwar nicht völlig gleichgestellt sind, insofern aber eine Klasse bilden, als ihre Reife-Zeugnisse nur für einen Bruchteil der „Berufe der Voll-Anstalten“ berechtigen.

Ist das prinzipiell zu billigen? Prinzipiell? Wo giebt es ein Prinzip für die Beurteilung dieser Frage d. h. ein wirkliches Prinzip, nicht einen schwankenden Grundsatz schulpolitischer Meinungen?

Wir glauben auf keinen Widerspruch zu stossen, wenn wir behaupten, dass dem Wohle des Staates am besten gedient wird, wenn jeder Einzelne innerhalb der Grenzen des sozialen

Handelskammer Halberstadt sofort eine Parallel-Bildung zur Seite treten wird, welche schliesslich den Ausgangspunkt für weitere Organisationen bilden soll. — In Bezug auf die Lage der gewerblichen Berufsschulen in Preussen vergleiche den Bericht über die 21. Versammlung des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens (1894).

*) Selbst Schrader sagt in Bezug auf die Berechtigung zu den Studien auf der Technischen Hochschule gelegentlich „dann mag jenes Recht ausschliesslich den Realschulen zufallen“. Vgl. dazu Juling, das Gymnasium mit zehnjährigem Kursus. Hannover, 1890. S. 65.

Bedürfnisses seinen Beruf nach Fähigkeit und Neigung zu wählen imstande ist, dass also alle äusseren Bestimmungen, welche den Einzelnen daran hindern, zu beseitigen sind.

Von diesem Prinzipie aus wollen wir unserer Frage näher treten d. h. wir wollen fragen, ob es mit dem Wohl des Staates verträglich ist, dass zwei Schulen A und B einander in **jeder** Beziehung gleichgestellt sind, abgesehen von dem Marktwerte ihrer Reife-Zeugnisse.

Nehmen wir zunächst an, dass das Reife-Zeugnis der Anstalt B nur für einen Teil der Berufe berechtigt, welche das Reife-Zeugnis der Anstalt A eröffnet.

Wäre es möglich, für Knaben bereits im 9. oder 10. Jahre die Berufswahl im Sinne jenes Prinzipes vorzunehmen, so wären keine Bedenken vorhanden.

Da dies aber nun einmal **nicht** möglich ist und auch **niemals** möglich sein wird*) und da ausserdem die Abiturienten der Anstalt A das kleinere Gebiet, welches den Abiturienten der Anstalt B eröffnet ist, natürlich**) mitbesetzen, so werden die Abiturienten der Anstalt B zum grossen Teile in Berufe hineingedrängt, für welche sie Fähigkeit und Neigung in ausreichendem Masse nicht mitbringen.

Dass dadurch diese Berufe auch mit Material gefüllt werden, welches zwar nicht an und für sich minderwertig zu sein braucht, es aber in Bezug auf diese Berufe ist, und dass damit dem Wohle des Staates nicht gedient wird, ist selbstverständlich.

Neben der Frage der Standes-Interessen ist gerade dieser Punkt von der Vertretung bestimmter Berufe stets hervorgehoben worden, wo es sich um die Erweiterung der Berechtigungen der Real-Anstalten handelte, zuletzt noch in dem

*) Vgl. oben S. 166.

**) Herr Uhlig hat in seiner Abhandlung „Die Einheitsschule u. s. w. Heidelberg 1892“, u. A. darauf hingewiesen (S. 17 u. f.), dass in Baden im Jahre 1890 von den Gymnasial-Abiturienten 23 % keines der alten Facultäts-Studien ergriffen haben. Herr Gemss hat in seiner „Statistik der Gymnasial-Abiturienten im deutschen Reiche während der letzten drei Schuljahre, Berlin 1895“ gezeigt, dass jene Zahl für die Jahre 1891 bis 1894 im deutschen Reiche (434 Gymnasien) durchschnittlich 26, 25 % beträgt.

Gutachten des grossen Rates (1895) der Herzogl. Technischen Hochschule zu Karlsruhe*).

Wenn man dagegen bemerkt hat, dass die Sichtung des Schüler-Materials in den oberen Klassen derartigen Gefahren vorbeuge, so ist zu erwidern, dass die Thatsache dieser Sichtung bisher durchaus nicht festgestellt ist, dass aber, selbst wenn man diese Thatsache zugiebt, doch nur für den engeren Kreis gesichtet werden kann, um den es sich handelt, dass also im besten Falle eine relative Sichtung von zweifelhaftem Werte vorliegt.

Nehmen wir ferner an, dass sich die Anstalten A und B in eine gewisse Gruppe von Berufen „ausschliesslich“ teilen.

Mit geringer Änderung gilt das oben Gesagte — und zwar nun für jede der beiden Anstalten.

Man mag die Voraussetzungen ändern, wie man will, man kommt stets zu dem Schlusse: Man muss entweder einer Schule A den ganzen Kreis der Berechtigungen geben und der Schule B gar nichts oder man muss beiden Anstalten A und B genau dasselbe geben.

Dieses Ergebnis ist auf ganz anderem Wege bereits des öfteren gewonnen worden und dürfte namentlich in seinem ersten Teile einer weitgehenden Zustimmung sicher sein.

Giebt man der Anstalt A Alles und der Anstalt B Nichts, so wird die Anstalt B von oben an absterben bis zu einem Punkte, an dem sie lebensfähig ist, vorausgesetzt dass sie nicht ganz dem Untergange verfällt.

Ist von einem solchen Punkt aus ein Übergang zur Anstalt A möglich, so dass die auf B vorgebildeten Schüler das Ziel der Anstalt A wenigstens annähernd in derselben Zeit erreichen, in welcher es die auf A von Anfang an befindlichen Schüler erreichen, so ist Alles in schönster Ordnung.

Ist dies nicht der Fall, so wird man für die Schüler der zurückgeführten Anstalt B einen weiteren Ausbau schaffen müssen d. h. man wird die zurückgeführte Anstalt B doch wieder zu einer Voll-Anstalt entwickeln bez. die ursprünglich gegebene Anstalt B in ihrem oberen Teile gewissen organisatorischen Veränderungen unterwerfen müssen, welche ihr den Wettbewerb mit der Anstalt A ermöglichen.

*) Vgl. „Südwestdeutsche Schulblätter“, 1895, No. 6, S. 122 u. f.

Entweder ist also die Anstalt B überhaupt aufzuheben oder sie muss in irgend einer Form als Voll-Anstalt erhalten bleiben.

Wenden wir uns nun im besondern zu dem Gymnasium und zu der Ober-Realschule, so liegt die Thatsache vor, dass der Unterbau der letzteren d. h. die sechststufige lateinlose Realschule (höhere Bürgerschule) wohl ganz allgemein in ihrer jetzigen Organisation als eine durchaus lebensfähige und kräftige, ganz unentbehrliche Anstalt anerkannt wird.

Diese allgemeine Anerkennung bildet einen der wenigen erfreulichen Einigungspunkte, vielleicht den einzigen, im Gewirre der schulpolitischen Meinungen.

Mit dieser **Anerkennung** ist aber zugleich die **Forderung** ausgesprochen, dass die Realschule in irgend einer Weise zur Voll-Anstalt entwickelt wird, da ein unmittelbarer Übergang aus der Unter-Sekunda der Realschule in die Ober-Sekunda des Gymnasiums ausgeschlossen ist.

Etwas anders liegt die Sache in Bezug auf das Real-Gymnasium.

Dass der sechststufige Unterbau des Gymnasiums und des Real-Gymnasiums mit einander verschmolzen werden können, unterliegt keinem Zweifel.

Es handelt sich also hier im wesentlichen um die Frage, ob eine Gabelung, den Prinzipien des Gymnasiums und des Real-Gymnasiums entsprechend, von Ober-Sekunda an notwendig erscheint. Der Unterschied der beiden Oberbauten würde hauptsächlich darin liegen, dass die eine Anstalt Griechisch, die andere statt dessen neuere Fremdsprachen treibt.

Beide Zweige zu entwickeln erscheint geschichtlich notwendig.

Sehen wir vorläufig von der Frage etwaiger organisatorischer Änderungen ab, so gelangen wir zu dem Ergebnisse, dass die drei jetzt bestehenden Voll-Anstalten erhalten werden müssen und daraus folgt für uns, dass ihren Reife-Zeugnissen auch genau dieselben Berechtigungen gewährt werden müssen.

Auch auf gymnasialer Seite ist bereits der Vorschlag gemacht worden, das „sogenannte“ Gymnasial-Monopol*) aufzu-

*) Vgl. dazu den Standpunkt des Real-Gymnasiums bei Schmeding „Die Bedenken Sr. Excellenz u. s. w., Braunschweig, 1890.“

heben, namentlich hat Herr Cauer*), dessen ruhige und würdige Behandlung der Schulfrage in der aufgeregten Zeit des Schulkampfes besonders angenehm berührte, mit Nachdruck diesen Standpunkt vertreten.

Die Vertreter dieser Ansicht leitet zunächst ein ausgesprochenes Gerechtigkeits-Gefühl, welches sie bestimmt, dafür einzutreten, dass den Real-Anstalten endlich gleiches Licht und gleiche Luft mit den Gymnasien gegönnt werde, dann aber auch die Hoffnung, dass durch eine derartige Massnahme vor allem das Gymnasium innerlich gekräftigt werden dürfte, da es dann nur Schüler mit gemeinsamen Interessen und von einer bestimmten Befähigung haben würde.

Wenn bei der jetzt vorhandenen Organisation unserer drei Voll-Anstalten die Gleichstellung der Reife-Zeugnisse erfolgte, so würde sehr viel gewonnen sein, aber nicht so viel wie die hoffen, welche für diese Gleichstellung eintreten.

Es würde sehr viel gewonnen sein, denn aus dem Kampfe um die Berechtigungen würde das offene und versteckte Ausspielen der Standes-Interessen**), welches schon so viel böses Blut gemacht hat, fast vollkommen ausscheiden.

Kruse***) hat gegen Cauer bemerkt, diese Konzession an die Abturierten der Real-Anstalten sei „ebenso wertlos, wie wohlfeil“, weil das Studium der Theologie und Philologie und vielleicht auch das der Jurisprudenz ohne Kenntniss der alten Sprache doch nicht möglich wäre.

Darauf hat Cauer†) erwidert, „es sei ein grosser Unterschied, ob einer deshalb nicht Theologie studiert, weil er selbst einsieht, dass es nicht geht, oder deshalb, weil der Staat ihn daran hindert.“

Mag sein, dass dem so ist — jedenfalls würde für die Abiturienten des Real-Gymnasiums die Jurisprudenz und die

*) Vgl. besonders „Suum cuique, fünf Aufsätze etc., Kiel und Leipzig, 1889“, und „Staat und Erziehung, Schulpolitische Bedenken, Kiel und Leipzig 1890,“ ferner auch „Unsere Erziehung durch Griechen und Römer, Berlin, 1890.“

**) Man denke an die Petition „Hobrecht u. Gen.“ an die Gutachten der Mediziner etc., vor allem auch an das jüngste Gutachten des grossen Rates der Technischen Hochschule in Karlsruhe. (1895).

***) Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1889, S. 589.

†) Staat und Erziehung S. 75.

Medizin, für die Abiturienten der Oberrealschule die Medizin und das Militärfach wirklich zugänglich werden — und das bedeutet recht viel.

Was gewinnt aber das Gymnasium dabei?

Sicher würde in Zukunft eine gleichmässigere Verteilung des gesamten Schüler-Materials, nach Menge und Beschaffenheit, auf alle drei Voll-Anstalten stattfinden, als es jetzt der Fall ist, aber die Pflicht zu sichten und das Recht zu sichten würde für das Gymnasium damit nicht fortfallen.

Wir haben absichtlich die Frage der Sichtung ganz unabhängig von der Berechtigungs-Frage behandelt: das Gymnasium muss den „Schnitt“ zwischen Unter- und Ober-Sekunda haben, sonst darf und kann es nicht sichten.

Andererseits ist klar, dass bei einer solchen Gleichstellung mit dem Gymnasium für das Real-Gymnasium und für die Oberrealschule der theoretische Marktwert (Berechtigungen) und der praktische Marktwert (Thatsächliche Verwendbarkeit der Berechtigungen) der Reife-Zeugnisse zunächst verschieden sein würden — die erteilte Facultas und die wirkliche Befähigung ist bekanntlich auch sonst nicht immer dasselbe.

Würden den Real-Anstalten wirklich alle Berechtigungen verliehen, so würde diese Verleihung allerdings über kurz oder lang die notwendigen Änderungen in der Organisation jener Anstalten herbeiführen.

Hier ist das Beispiel des Gymnasiums lehrreich.

Bei der Versetzung nach Ober-Sekunda wurde dessen Schülern der Einjährigen-Schein erteilt, welcher den theoretischen Marktwert „Ausweis über die Allgemein-Bildung zweiter Stufe“ hatte.

Da aber der praktische Marktwert hier dem theoretischen Ansätze nicht entsprach, so zog das verliehene Recht die entsprechende Schul-Organisation nach sich d. h. der „Schnitt“ zwischen Unter- und Ober-Gymnasium wurde gemacht.

Man sieht aus dieser Thatsache, dass für den Ausgleich zwischen Organisation und Berechtigung ein doppelter Weg möglich ist: die Organisation kann die Verleihung von entsprechenden Berechtigungen nach sich ziehen und das verliehene Recht kann die entsprechende Organisation erzwingen.

Wenn demnach von Vertretern des sogenannten Gymnasial-Monopols gegen die Verleihung von neuen Berechtigungen an die Realanstalten, unter Hinweis auf deren augenblickliche Organisation, gekämpft wird, so ist ein solcher Kampf, wenn man von Erfolgen oder Nichterfolgen der allernächsten Zukunft absieht, durchaus bedeutungslos.

Herr Holzmüller, dem das lateinlose Schulwesen*) so viel verdankt, hat ursprünglich auch vor dem Drängen nach neuen Berechtigungen gewarnt und dem gegenüber darauf hingewiesen, dass es auch eine Lebensfähigkeit giebt, welche lediglich durch eine gesunde Organisation bedingt ist.

Dies ist durchaus berechtigt, solange es sich um die Zurückweisung allzu hastiger, die Beziehungen zu entsprechenden Änderungen der Organisation durchaus ablehnender, Bestrebungen handelt.

Seit dem 1. April 1892 ist aber eine feste Grundlage für das höhere Schulwesen geschaffen, auf welcher weiter gebaut werden kann und dabei ist u. A. auch auf diesem Gebiete der Beweis geliefert, dass die nötige Organisation gelegentlich einem Rechte (Gymnasium, Einjährigen-Grenze) folgen kann und muss.

Man gestatte hierzu noch einen Vergleich: im allgemeinen wird eine entwickelte Industrie für ihr Gebiet eine bestimmte Fachschule fordern, aber eine bestimmte Fachschule kann gelegentlich auch die entsprechende Industrie schaffen**).

Fragen wir nun, ob Real-Gymnasium und Ober-Realschule augenblicklich diejenige innere Organisation haben, welche der Verleihung aller jener Berechtigungen entsprechen würde, so müssen wir entschieden mit „Nein“ antworten.

Wir mussten oben die bekannte Frage nach dem Mittelpunkt des Real-Gymnasiums ablehnen, da dieses wie überhaupt unsere allgemeinbildenden Schulen seinen Schwerpunkt in „Religion, Deutsch und Geschichte“ hat.

Trotzdem hat jene Frage, wenn man von ihrer schiefen Stellung absieht, einen bestimmten Sinn: die fremdsprachliche Erziehung ist auf dem Real-Gymnasium durchaus nicht klar

*) Und auch das Fachschulwesen.

**) Vgl. Bericht über die 21. Hauptversammlung des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens (Oktober 1894) S. 11.

angeordnet, es fehlt die scharfe Linie der führenden Fremdsprache.

Nach den Lehrplänen soll hier wie beim Gymnasium das Lateinische die sprachlich-logische*) Schulung übernehmen, während die Stundenzahl dieses Faches dazu offenbar zu gering bemessen ist.

Diese Bestimmung der Lehrpläne fordert, dass dem Real-Gymnasium dasselbe Mass von Latein gegeben wird wie dem Gymnasium.

Diese Forderung ist nicht neu.

Auf der Berliner Dezember-Konferenz ist sie von sehr verschiedenen Standpunkten aus kräftig vertreten worden.

Nachdem dort Paulsen (S. 283 u. f.) und Jäger (S. 319 u. f.) die Fragen des Real-Gymnasiums besprochen, sagte der verstorbene Geheimrat Klix u. A. folgendes (S. 330 u. 331): „Meine feste Überzeugung ist, meine Herren, dass das Real-Gymnasium zu einem wirklichen Gymnasium gemacht werden muss. Was Herr Prof. Paulsen schüchtern angedeutet und Herr Direktor Jäger bestimmter ausgeführt hat, das glaube ich mit Nachdruck verlangen zu müssen. Das Real-Gymnasium muss ein wahrhaftiges Real-Gymnasium werden, muss als lateinische Schule an die Seite des Gymnasiums treten, welche Griechisch nicht lehrt. Wir haben Jahrhunderte hindurch lateinische Schulen gehabt, welche Griechisch nicht gelehrt, oder wenigstens nur in sehr geringem Umfange gelehrt haben. Ich meine, ein lateinisches Gymnasium ohne Griechisch liegt gar nicht ausser dem Bereich der Möglichkeit. Ich würde also dafür stimmen, dass das Realgymnasium zu einem Gymnasium ohne Griechisch gemacht werde.“

Die Schule, welche hier gefordert wird, hatte Herr Jäger bereits vorher (S. 320 u. 321) als ein Übergangs-Gebilde gelten lassen und des weiteren bemerkt: „Wenn das so wäre, so würde ich für diese Zeit des Übergangs in Bezug auf die Berechtigung mit mir reden lassen — die Berechtigung auf mehrere, ja auf alle akademischen Studien ausdehnen. Ich würde allerdings denken, dass der Theolog, der Altphilolog

*) Vgl. dazu auch S. 75, wo allerdings von „dem praktischen Bedürfnisse dieser Schülerkreise“ gesprochen wird.

entweder nicht auf diese Anstalten geht, oder sich selbst vorbereitet, oder dass z. B. in grossen Städten, wo die Lehrkräfte vorhanden sind, ein facultativer Unterricht im Griechischen ihm geboten wird.“*)

Den Standpunkt des Herrn Paulsen kennzeichnet seine These (S. 788): „Das Reifezeugnis des im Lateinunterricht dem Gymnasium gleichgestellten Realgymnasium giebt das Recht zu allen Universitätsstudien und den sich anschliessenden Staatsprüfungen. Doch ist vor Zulassung zum theologischen und zu den philologisch-historischen Fächern eine genügende Kenntnis der griechischen Sprache nachzuweisen.“

Nimmt man ein solches Real-Gymnasium (natürlich nicht als Übergangs-Gebilde, sondern als dauernde Form) in Aussicht, so muss dessen Oberbau zunächst wegen der Parallelität zum Gymnasium vierstufig gemacht werden.

Wollte man ihn, ohne das gymnasiale Ziel des Lateinischen zu vermindern, dreistufig gestalten, so würden überdies die neueren Fremdsprachen nicht zu ihrem Rechte kommen, für deren ausgedehnten Betrieb die Geschichte der Anstalt deutlich genug spricht.

Hat man so das Lateinische zur führenden Fremdsprache gemacht, so ist überhaupt eine zweckmässige Anordnung der Fremdsprachen möglich und ausserdem bleibt im Oberbau noch Raum Geschichte der antiken Kultur, insbesondere griechische Kultur-Geschichte einzuführen.

Was nun die Ober-Realschule anlangt, so ist hier das Französische als führende Fremdsprache durchaus anerkannt.

Man hat dieser Anstalt, abgesehen von der Eröffnung des Lehrfaches für Geographie, der höheren militärischen**) und der ärztlichen Laufbahn alle Berechtigungen gegeben, auf welche sie bei der gegenwärtigen Kulturlage gemäss ihrer inneren Organisation Anspruch machen darf.

Dass ihr die genannten Berechtigungen über kurz oder lang zufallen werden, bedarf kaum der Erörterung.

*) Vgl. dazu die entsprechenden Äusserungen Jägers auf der Oktober-Konferenz (1873).

**) Auf dem Kadetten-Korps ist das Lateinische erst seit dem Jahre 1844 ein verbindliches Lehrfach geworden. (Kriegsministerielle Verfügung vom 8/III. 1844.)

Um für weitere Berechtigungen geeignet zu werden, muss die Anstalt einer organisatorischen Änderung unterworfen werden.

Dass an der sechsstufigen Realschule (höhere Bürgerschule) im wesentlichen nichts geändert werden darf, wird allgemein zugegeben. Demnach kann sich die Frage der Organisation überhaupt nur auf den Oberbau beziehen.

Die Lehrpläne sprechen gelegentlich (S. 75) von einem praktischen Latein-Bedürfnis — ein solches liegt in unserer Zeit für Viele vor, ganz abgesehen von der Frage, an welcher Fremdsprache sie ihre sprachlich-logische Schulung erworben haben.

Die lateinlose Ober-Realschule wird dieses praktische Latein-Bedürfnis anerkennen müssen, wenn sie die Berechtigung für alle Berufe der Voll-Anstalten erwerben will.

Da sie aber als lateinlose Anstalt die Berechtigungen erhalten hat, welche ihr jetzt gehören, so wird sie unbedingt lateinlos bleiben müssen.

Angliederung von „wahlfreiem“ Unterrichte im Lateinischen im gewöhnlichen Sinne einer solchen Einrichtung ist zu verwerfen, namentlich wegen der Mehrbelastung der in Frage kommenden Schüler.

Wie ist da zu helfen? **Man schafft im Oberbau Platz für die dritte Fremdsprache und lässt zu, dass diese auch Lateinisch ist.**

Damit aber dabei einerseits die bisherige Ausbildung nicht leidet und damit andererseits dem Betriebe des Lateinischen die notwendige Zeit gewährt werden kann, muss der Oberbau der Ober-Realschule vierstufig werden, eine Forderung, welche auch an und für sich wegen der Parallelität mit dem Gymnasium gestellt werden müsste.

Dabei bleibt natürlich auch hier noch Raum übrig, um „Geschichte der antiken Kultur“ einzuführen.

Man wird vielleicht im Hinblick auf die Geschichte des Realschulwesens gegen diese Einführung des Lateinischen gewisse Bedenken erheben.

Dies wäre sehr berechtigt, wenn hier irgend eine Änderung des sechsstufigen Unterbau's, der Realschule, in Frage käme.

Dass die frühere Einführung des Lateinischen in die unteren und mittleren Klassen der Realschule die Organisation

des höheren lateinlosen Schulwesens verzögert hat, ist richtig, aber auch erklärlich, denn die Zeit war noch nicht reif für dieses Schulwesen.

Bei dem früheren Gepräge unserer Kultur war diese Einführung sogar durchaus notwendig, sie drängte zum Real-Gymnasium, dafür hat aber auch die alte Provinzial-Gewerbeschule die Aufgabe des lateinlosen Schulwesens wieder aufgenommen und von sich aus, mit Unterstützung durch die lateinlos gebliebenen Realschulen (bezw. höheren Bürgerschulen) durch die Schöpfung der Ober-Realschule gelöst.

So dringend notwendig es ist, das Lateinische von der sechsstufigen Realschule fern zu halten, so dringend notwendig ist es auch, denen, welche von dieser Schule aus sich einem Berufe der Voll-Anstalten zuwenden wollen, Gelegenheit zu geben, Lateinisch zu treiben und zwar innerhalb des Lehrplans, doch so, dass der lateinlose Charakter der ganzen Schule durchaus gewahrt bleibt.

Die führende Fremdsprache, welche die sprachlich-logische Schulung zu bieten hat, bleibt an der Ober-Realschule das Französische (bezw. vielleicht das Englische), welchem schon im Unterbau als zweite Fremdsprache das Englische (bezw. das Französische) zur Seite tritt.

Die dritte Fremdsprache, welche erst im Oberbau eintritt, kann je nach den örtlichen Verhältnissen Italienisch, Russisch, Holländisch, Polnisch u. s. w., aber auch Lateinisch sein.

Etwa in dem Sinne, in welchem das Gymnasium jetzt mit allen Schülern das Griechische betreibt (vgl. die Lehrpläne vom Jahre 1892), hätte die Ober-Realschule Lateinisch zu treiben, aber erst von Ober-Sekunda ab und nur mit der Abteilung von Schülern, welche daran teil nehmen will.*)

Dass ein sechsjähriger Unterricht im Französischen für die Lösung einer solchen Aufgabe die ausreichende Grundlage liefert, wird durch vielfache Erfahrungen bestätigt.

Ob es überdies zweckmässig ist, ausserhalb des Lehrplans am Real-Gymnasium und an der Ober-Realschule wahlfreien Unterricht im Griechischen einzurichten, ist eine besondere Frage.

*) Dies entspricht auch den Wünschen vieler Eltern.

Das Ziel dieses Unterrichtes könnte natürlich nur ein sehr bescheidenes sein, etwa eine Anleitung für ein weiteres selbstständiges Studium dieser Sprache.*)

An und für sich würde gegen eine solche Einrichtung gerade so viel oder gerade so wenig zu bemerken sein, wie gegen den entsprechenden Unterricht im Hebräischen, welchen das Gymnasium hat.

V. Schultechnische Ausführungen zu den Abschnitten I bis IV.

Höhere Allgemein-Bildung ist überall da vorhanden, wo sich fremdsprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Bildungselemente auf der Grundlage kulturgeschichtlicher Einsicht zu dem Ganzen einer religiös-ethischen Weltanschauung einengen.

Als Leitsätze, gemäss welchen der Begriff der höheren Allgemeinen Bildung im Sinne der Preussischen Lehrpläne vom 6. Januar 1892 näher bestimmt erscheint, hatten sich ergeben (vergl. I):

1. Die Dreiheit „Religion, **Deutsch**, Geschichte“ bildet auf allen Schulen den humanistischen Kern des gesamten Unterrichts-Betriebes.
2. Die Ausbildung im Gebiete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer ist eine bestimmt begrenzte und zwar für alle Voll-Anstalten (bezw. Vor-Anstalten) genau „dieselbe“.
3. Die fremdsprachliche Erziehung d. h. die sprachlich-logische Schulung ist im wesentlichen unabhängig von dem gewählten Sprachstoffe.

Eine weitere Betrachtung (vgl. II) hatte diesen Leitsätzen eine gewisse geschichtliche Rechtfertigung von allgemeinerem Gepräge gegeben.

*) Bezw. auch eine Einführung in das Verständnis der Terminologie. Vgl. dazu Petzold, Die Bedeutung des Griechischen für das Verständnis der Pflanzennamen, Beilage zum Jahresbericht der Realschule zu Braunschweig, 1886, und Schwalbe, das Griechische in Beziehung zur wissenschaftlichen Nomenklatur, Päd. Archiv, 1884.

4. Diesen Leitsätzen ist zunächst die so stark betonte Bestimmung der Lehrpläne hinzuzufügen, dass die Organisation unserer höheren Schulen jener zweistufigen Gliederung der Allgemein-Bildung folgen soll, welche durch die Schlagworte „Gelehrte Berufe“ und „Höhere bürgerliche Berufe“ zwar nicht sachgemäss, aber doch verständlich bezeichnet wird (vgl. III).
5. Dazu tritt endlich noch die Forderung, dass der theoretische Marktwert (Berechtigungen) der Schulzeugnisse von der fremdsprachlichen Färbung der entsprechenden Allgemein-Bildung durchaus unabhängig sein muss (vgl. IV).

So erhält man eine feste Grundlage für eine schultechnische Ausführung des bisher Gegebenen.

Die Ausführung selbst soll des weiteren durch die Vorschrift bestimmt sein, dass der Unterschied gegen die geltenden Lehrpläne von Fall zu Fall so gering als möglich gehalten wird.*)

Aus No. 4 folgt die Notwendigkeit, das Griechische aus dem Unterbau des Gymnasiums zu entfernen, welche wiederum zu der Forderung führt, den Oberbau des Gymnasiums vierstufig zu machen: hier werden dem Griechischen die 32 Stunden zugewiesen, welche Reinhardt, Schulze, Ramdohr u. A. fordern, und zwar in der, von Reinhardt wohl zuerst bestimmten Gliederung.

Diese Forderung setzt nach Umfang und Beschaffenheit das jetzt vorhandene Schüler-Material voraus, während bei den hier folgenden Lehrplänen, nur die Schüler in Frage kommen, welche das Griechische statt der neueren Sprachen treiben wollen, so dass also hier für die Ausnutzung jener 32 Stunden wesentlich günstigere Bedingungen vorliegen.

Dem Lateinischen wird eine etwas grössere Stundenzahl zugeteilt, als sie die „Lehrpläne u. s. w.“ unter Ergänzung durch die letzte diesbezügl. Verfügung des Preussischen Kultus-Ministeriums (Oktober 1895) bieten.

Die Bestimmungen der Lehrpläne bleiben im einzelnen erhalten.

*) Vgl. Gauss, Satz des kleinsten Zwanges.

Aus No. 5 folgt die Notwendigkeit, den Oberbau des Real-Gymnasiums und der Ober-Realschule vierstufig zu machen.

Allgemeine Bedenken gegen diese Erweiterung*) des Oberbau's unserer drei höheren Schulen werden im letzten Abschnitte erörtert werden.

Was die Abgrenzung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebietes anlangt, so kann ich zunächst in Bezug auf die Mathematik auf meine ausführlichen Abhandlungen in den Hallenser Lehrproben, Heft 43 u. f., verweisen.

Das System der Schul-Mathematik hat seine natürlichen scharfbestimmten Grenzen, hinter denen die akademische Mathematik beginnt.

Dieses System ist von mir, gestützt auf eine Reihe einschlägiger Arbeiten**), an dem erwähnten Orte entwickelt worden so, wie es sich den augenblicklich geltenden Lehrplänen des Gymnasiums anpassen lässt.

Um den Anschluss an die akademische Mathematik zu erreichen, würde in der Arithmetik nur noch die Einfügung der Theorie der kubischen Gleichung notwendig sein und Einiges aus den Methoden zur angenäherten numerischen Auflösung von Gleichungen beliebigen Grades.

Ausserdem müsste der gesamten Geometrie, ohne eine Erweiterung der Lehraufgabe in Aussicht zu nehmen, mehr Zeit eingeräumt werden, um sie im Sinne Krumme's und Holzmüller's nach der zeichnerisch-konstruktiven Seite durchzubilden d. h. es handelt sich hier darum, diejenigen Elemente des sogenannten gebundenen Zeichnens, welche wirklich allgemeinbildend sind, in den geometrischen Unterricht selbst aufzunehmen, nicht ihnen besondere Stunden zuzuweisen.***)

*) Dazu mag noch bemerkt werden, dass die Geschichte auch im Oberbau (wie im Unterbau) einen vierstufigen Lehrgang fordert. Auf den ersten beiden Stufen würde man etwa bis zu Karl dem Grossen zu gelangen haben, um mit diesem den Unterricht der dritten Stufe zu beginnen. Vergl. dazu „Bemerkungen u. s. w.“ im Pädag. Wochenblatt vom 1. VI. 1896.

**) Vgl. dazu meine „Leitsätze“ im Pädag. Archiv 1895, September.

***) Vgl. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896, Februar-März, S. 146 u. f. Auf der letzten (1896) Jahres-Versammlung des „Vereins zur Förderung des Unterrichtes in der Mathematik u. s. w.“ in Elberfeld haben die Herren Holzmüller und Schwalbe „Über die Beziehungen des mathematischen Unterrichtes zum Ingenieur-Wesen und zur Ingenieur-Erziehung“ Vortrag gehalten, worauf wir besonders hinweisen.

So weit die „Reihen der algebraischen Analysis“ zum wirklichen Verständnis der Logarithmen-Tafel notwendig sind, gehören sie in das Schul-Pensum.

Der binomische Satz für beliebige Exponenten (d. h. für complexe Exponenten bei complexer Grundzahl), welcher für Real-Gymnasium und Ober-Realschule vorgeschrieben ist, gehört nicht auf die Schule.

Diese Vorschrift bezeichnet ebenso wie die gleichfalls für Real-Anstalten vorgeschriebene „Elementare Theorie der Maxima und Minima“ einen Übergriff in das Gebiet der Hochschule. Dass man gelegentlich auch Aufgaben, bei denen ein Maximum oder Minimum auf elementarem Wege zu bestimmen ist, neben andern Aufgaben behandelt, ist längst auf Gymnasien und Real-Anstalten üblich, aber jede Theorie, mag man sie „elementar“ nennen oder nicht, ist hier Sache der Hochschule.

Das Gleiche (Übergriff) gilt von den „Analytischen Geometrie der Ebene“, falls man darunter mehr versteht, als von mir an dem erwähnten Orte abgegrenzt ist.

Nur die geschichtliche Entwicklung der Real-Anstalten und das lebhafte Drängen nach einer alt-sprachlichen und nach einer mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachschule macht es erklärlich, dass in den „Lehrplänen u. s. w.“ die scharfen Grenzen zwischen Elementar-Mathematik und akademischer Mathematik verwischt sind.

Dies ist weder für die Universitäten und für die andern Hochschulen noch für die Schule ein Segen, zumal es, wenn wir einmal für einen Augenblick den Standpunkt der „Nützlichkeit“ einnehmen, auch von diesem durchaus zu verwerfen ist. Welche Berufe sollen davon Nutzen haben?

Diese Dinge so weit zu treiben, dass den Anforderungen der wissenschaftlichen Strenge genügt wird, ist auch jetzt auf der Ober-Realschule unmöglich — dazu gehörte (Convergenz-Untersuchungen!) weit mehr Zeit*) — also wird der Sinn für Wissenschaft lediglich abgestumpft.

Ebenso lässt sich die Lehraufgabe der Ober-Realschule in

*) Wollte man den Studierenden der Technischen Hochschulen u. s. w. wirklich nützen, so müsste man zu dem Württemberger Schul-System (Gelehrte Schulen und Realschule) übergehen. Dabei würde man sich der Bahn der Fachschule nähern.

den Naturwissenschaften (Physik und Chemie) wesentlich einschränken — auch hier handelt es sich um die geistigen Prozesse und nicht um einen Wust von Thatsachen.

Weder die Lehrer an den Universitäten noch die Lehrer an den Technischen Hochschulen wünschen, dass dem akademischen Gebiete der mathematisch-naturwissenschaftlichen Forschung auf irgend einer Schule vorgegriffen wird: sie verlangen Beherrschung des elementaren Gebietes und Gewandtheit im Rechnen*) und sehen alles Andere als Übel an — und das mit vollem Recht.

Durch die Bedürfnisse der sogenannten ethischen Fächer und durch die Forderungen der mathematisch-naturwissenschaftlichen und des fremdsprachlichen Gebietes wird, mit Rücksicht auf die vorgeschriebene Gesamt-Stundenzahl, ein fester Rahmen für den Lehrplan der höheren Schulen gegeben.

Innerhalb dieses Rahmens ist für die drei verschiedenen Voll-Anstalten (bezw. Vor-Anstalten) fast Alles genau in derselben Weise bestimmt, abgesehen von dem fremdsprachlichen Gebiete.

Es bleibt innerhalb des gemeinsamen Rahmens ein Platz übrig, auf welchem die Fremdsprachen ihren „struggle for life“ auskämpfen können.

Hier kommen zunächst Griechisch, Lateinisch, Französisch und Englisch, dann auch andere moderne Fremdsprachen und Hebräisch in Frage.

Wählt man eine dieser Fremdsprachen als führende Fremdsprache, eine andere als zweite und eine dritte als letzte Fremdsprache im Rahmen des Lehrplans, so ergibt sich jedesmal ein scharfes Bild der Verteilung, wobei selbstverständlich das

*) Meinen Erfahrungen nach lässt sich im Rechnen auf dem Gymnasium bei der gegebenen Stundenzahl in Sexta und Quinta und auch noch in Quarta recht viel leisten. Dagegen ist es unmöglich die Gewandtheit im praktischen Rechnen über die Unter- und Ober-Tertia, wo die formelle Arithmetik ihr Recht fordert, nach der Unter-Sekunda, wo die Logarithmen eintreten, hinüberzuretten. In der Tertia muss auf jeder Schule eine Stunde lediglich für praktisches Rechnen zu Gebote stehen. Dass die Gewandtheit im praktischen Rechnen unter allen Umständen nach der Oberstufe zu und auf dieser selbst im allgemeinen auf jeder höheren Schule abnimmt, ist eine Thatsache, welche sich wohl aus psychologischen Gründen erklären lässt.

„Neben-Einander“ möglichst durch ein „Nach-Einander“ zu ersetzen ist, gemäss dem Grundsatz des Comenius: „Quaelibet lingua seorsim discatur . . . semper alia post aliam, non simul: alias confundet haec illam.“

Unter den möglichen Anordnungen ist zunächst die ‚geschichtliche‘ „Griechisch, Lateinisch, Französisch und dazu vielleicht noch Englisch als wahlfreies Fach“ und die ‚methodische‘ „Englisch, Französisch, Lateinisch und dazu vielleicht noch Griechisch als wahlfreies Fach“ hervorzuheben*)

Die bestehenden Anstalten zeigen weder die ‚geschichtliche‘ noch die ‚methodische‘ Anordnung.

Sollten die Bestrebungen, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Englischen zu beginnen (Osnabrück), für die Ober-Realschulen massgebend werden, so würde für diese Anstalten die „methodische“ Anordnung Geltung erlangen können.

Andererseits dürfte in einer Zeit, in der man dem „Versuche“ auf dem Gebiete des höheren Schulwesens eine Stelle gönnt, auch die ‚geschichtliche‘ Anordnung wohl eines Versuches wert sein.

Ein solcher Versuch würde den Gegenpol zu den Versuchen mit den „Reformschulen“ darstellen, und es scheint infolgedessen, als ob er in sozialer Hinsicht schweren Bedenken unterliegen müsste.

Nimmt man aber den Standpunkt ein, dass der Kern des Unterrichts durch die sogenannten „ethischen“ Fächer gebildet wird, so kommt bei der Aequivalenz der Fremdsprachen auf die fremdsprachliche Variante nicht allzuviel an, wenn nur ein wirklicher Abschluss nach dem sechsten Jahre in jedem Falle gewährleistet wird.

Sucht man die sprachlich-logische Schulung von Sexta an durch das Griechische zu erreichen, so wird man hier im Oberbau zu der Sprach-Beherrschung gelangen, welche die köstlichen Schätze der griechischen Litteratur wirklich erschliesst.

Damit fällt auch die Notwendigkeit fort, das Lateinische in anderem Umfange zu treiben, als ihn der kulturelle Anschluss unserer Zeit an die Vergangenheit fordert.**)

*) Statt „Französisch“ könnte auch „Italienisch“ eintreten.

**) Auch die Lehrpläne (1892) kennen ja ein praktisches Latein-Bedürfnis (S. 75).

Nennt man ein solches Gymnasium, in welchem das Griechische die führende Fremdsprache ist, ein „griechisches Gymnasium“, so werden unsere bestehenden Gymnasien als „lateinische Gymnasien“ zu bezeichnen sein: die Sprach-Vertauschung des „griechischen“ und des „lateinischen“, Gymnasiums entspricht genau der allgemeinen Wertschätzung der entsprechenden Litteraturen.

Auf die glänzenden Vorzüge der griechischen Sprache aufmerksam machen, hiesse wirklich Eulen nach Athen tragen — nur das Kunstwerk des griechischen Partikel-Systems*), durch welches jede Färbung des Gedankens so ausgezeichnet wiedergegeben werden kann, mag gewissen „Modernen“ gegenüber ausdrücklich erwähnt werden.

Dass der Übergang vom Alt-Griechischen zur Umgangssprache des jetzigen Griechenlands kein allzu schwerer ist, dürfte vielleicht auch noch der Bemerkung wert sein.

Halten wir uns an die Anordnung der Fremdsprachen, welche an den bestehenden Anstalten vorhanden ist, so bietet der Lehrplan des Real-Gymnasiums und der Ober-Realschule innerhalb eines vierstufigen Oberbau's gegenüber dem Lehrplan des Gymnasiums in dem fremdsprachlichen Raume einen kleinen Überschuss an Platz, welcher der „Geschichte der antiken Kultur“ gewidmet werden kann.

Diese Geschichte ist als eine, unsere Kultur erklärende Darstellung des geistigen Werdens auf dem Gebiete der Religion, der Kunst und der Wissenschaft anzusehen, soweit dabei griechische und römische Einflüsse in Frage kommen.**)

Sie beginnt mit der „Urgeschichte“ der Griechen, welche in der lehrplanmässigen „Geschichte“ keine rechte Stelle hat, weil es sich in ihr um kulturelle Gestaltungen und nicht um einzelne Persönlichkeiten handelt.

Sie endet mit der Renaissance, welche für uns Deutsche natürlich tief in die Kant-Goethe-Schiller'sche Zeit hineinreicht.

So weit es die Quellen ermöglichen, hat sich der Schüler

*) *ἐπει γ' ἀφελεσθε μεδοντες* — dieses *γε* soll mir 'mal Einer übersetzen. (Ein Wort von M. Haupt.)

**) Vgl. dazu im allgemeinen auch den Vortrag des Realschul-Direktors Dr. Lorenz auf der Quedlinburger Versammlung (1895). Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen 1896, Februar-März. S. 153 u. f.

unter Leitung des Lehrers durch eine eingehende Lektüre poetischer und prosaischer Werke das Verständnis selbst zu erarbeiten.

Neben den Meisterwerken müsste eine Chrestomathie, welche vor allem auch dieses oder jenes Fragment enthält, zu Gebote stehen.

Dass Anschauungs-Mittel der verschiedensten Art in reicher Fülle heranzuziehen sind, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

Für die Stellung eines derartigen Unterrichtes scheinen drei Möglichkeiten vorzuliegen: man kann ihn völlig selbstständig denken, man kann ihn als Erweiterung des Geschichts-Unterrichtes auffassen, man kann ihn an den deutschen Unterricht anlehnen.

Da die „Lehrpläne u. s. w.“ auf der unteren Stufe nicht „Deutsch“, sondern „Deutsch und Geschichtserzählungen“ als Fach einführen und da sie ferner dem deutschen Unterrichte des Gymnasiums Shakespeare und dem deutschen Unterrichte der Real-Anstalten Homer und Sophokles zuweisen, so scheint es geboten, die „Geschichte der antiken Kultur“ an das „Deutsche“ anzulehnen.

Diese Anlehnung, für welche auch noch manches Andere spricht, dürfte am besten erreicht werden, wenn man die betreffenden Stunden selbständig macht, sie aber mit den deutschen Stunden in einer Hand vereinigt.

Liegt auch noch Religion und Geschichte in derselben Hand, so ist es um so besser.

Lässt man die gegebene Abgrenzung der Lehrpläne im Deutschen für die ersten drei Jahre des Oberbaus bestehen, so kann man das vierte Jahr einerseits den „bedeutenden neueren Dichtern“ und andererseits der philosophischen Propädeutik zuweisen.

Während man in dieser Propädeutik zur Philosophie die Grundzüge der erkenntnis-theoretischen Logik und der modernen Psychologie vorzuführen hat, könnte man zugleich in der „Geschichte der antiken Kultur“ die griechische Philosophie und deren Einflüsse auf die Folgezeit behandeln.

Das dritte Jahr ist im Deutschen Goethe und Schiller gewidmet, in jener Kultur-Geschichte wäre wohl gleichzeitig die Renaissance zu behandeln.

In den ersten beiden Jahren könnte man die „Geschichte der antiken Kultur“ in einer gewissen Fühlung mit der lehrplanmässigen Geschichte halten, welche etwa in dieser Zeit bis zu Karl dem Grossen (ausschliesslich) zu führen ist.

Diese Andeutungen sollen nur ein Beispiel für eine besondere Ausführung unseres Grundgedankens sein.

Bei jeder solchen Ausführung dürfte es nötig sein, einerseits dem sich stetig entwickelnden Verständnisse der Schüler Rechnung zu tragen und andererseits daran festzuhalten, dass der Schüler beim Betreten des Oberbaus wiederum in die fernste Vergangenheit versetzt wird, um von dieser aus Schritt für Schritt der „Versetzung“ ins Leben entgegenzureifen.

Wird auch in der Religion für das erste Jahr des Oberbaus eine vertiefende Übersicht über das alte Testament (belebt durch ergänzende Lektüre) angesetzt, während für die drei anderen Jahre im allgemeinen der geltende Lehrplan bestehen bleibt, so beginnt der Unterricht nach der Abschlussprüfung in der Religion, im Deutschen und in der Geschichte mit einer getrennten Behandlung der verschiedenen Kultur-Gebiete, welche sich später zu einem Ganzen zusammenschliessen sollen.

Je mehr sich alle übrigen Fächer zu dieser „Entwicklung“ in Beziehung setzen lassen, um so geschlossener gestaltet sich im Oberbau die gesamte Arbeit.

Der Feststellung dieser Beziehungen soll vor allem auch die „Geschichte der antiken Kultur“ dienen.

Vorstehenden Überlegungen entsprechen die folgenden Lehrpläne.

Wir beginnen mit einem Hinweise auf den Lehrplan der Preussischen Gymnasien (A) vom 12. Januar 1816, welcher einem **zehnstufigen** Lehrgange angepasst war.

Charakteristisch ist der Ausschluss der „neueren Fremdsprachen“ und der starke Ansatz für „Deutsch“ und für „Mathematik und Naturwissenschaft“.

Dazu wird betont, dass dem „Deutschen“ der „erste“ Platz zukommt.

Es folgen die Lehrpläne für Gymnasium und Real-Gymnasium (B) und für die Ober-Realschule (C).

**A. Zehnstufiger Lehrplan der Preussischen Gymnasien
vom 12. Januar 1816.**

	VI	V	IV	III	II	I
Religion	2	2	2	2	2	2
Deutsch	6	6	4	4	4	4
Lateinisch	6	6	8	8	8	8
Griechisch	—	—	5	5	7	7
Geschichte und Erdkunde	3	3	3	3	3	3
Mathematik (Rechnen)	6	6	6	6	6	6
Naturwissenschaft	2	2	2	2	2	2
Zeichnen	3	3	2	2	—	—
Schreiben	4	4	—	—	—	—
Summa	32	32	32	32	32	32

Bemerkung: Der Lehrgang von VI, V und IV umfasst je **1** Jahr, der Lehrgang von III und II umfasst je **2** Jahre, der Lehrgang von I umfasst **3** Jahre.

B.I Gemeinsamer sechsstufiger Unterbau für Gymnasium und Real-Gymnasium.

	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch u. Geschichts- erzählungen	5	4	3	3	3	3
Lateinisch	8	8	8	8	7	7
Französisch	—	—	4	4	4	4
Geschichte und Erdkunde	— 2	— 2	2 2	2 2	2 2	2 2
Mathematik (Rechnen)	4	4	4	4+(1)*	4+(1)*	4
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	1
Physik, einschliesslich der Elemente der Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	2	3
Schreiben	2	2	—	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	2	2	2
Zusammen	26	26	29	30	30	30

*) Die eine, besonders bezeichnete Stunde dient dem Zwecke, die Übung im praktischen Rechnen von der jetzigen Quarta nach der jetzigen Unter-Sekunda hinüberzuretten. Vgl. Hallenser Lehrproben, Heft 42. S. 100.

B.II Gegabelter vierstufiger Oberbau für Gymnasium und Real-Gymnasium.

	IV	III	II	I
Religion	2	2	2	2
Deutsch, nebst philosophischer Propädeutik	3	3	3	3
Lateinisch	6	6	6	6
Gabel-Fächer	8	8	8	8
Geschichte u. Erdkunde*)	3	3	3	3
Mathematik (Rechnen)	4	4	4	4
Physik und Chemie nebst Wiederholungen aus der Naturkunde	3	3	3	3
Zeichnen	2	2	2	2
Zusammen	31	31	31	31

Bemerkung zu BI und BII. Für die ganze Anstalt würde wohl am besten der Name „Gymnasium“ beibehalten, so dass der Name „Real-Gymnasium“ ganz verschwände.

*) Der Erdkunde ist durchschnittlich alle 14 Tage eine Stunde (Ergänzende Wiederholung des ganzen Gebietes) zuzuteilen.

Nach der führenden Fremdsprache wäre die Anstalt als „Lateinisches Gymnasium“ zu bezeichnen. *)

Ein selbständiger Unterbau wäre als „Unter-Gymnasium“ zu bezeichnen, der Oberbau als „Ober-Gymnasium“

Im Ober-Gymnasium hätte man die „griechische Abteilung“ von der „neusprachlichen Abteilung“ zu unterscheiden.

Die Gabelung liegt nur in dem, mit „Gabel-Fächer“ bezeichneten Teile des Planes. Diese 8 Stunden werden auf der einen Seite nur für Griechisch, auf der andern Seite für „Geschichte der antiken Kultur“ (1 Stunde), Französisch (4 Stunden) und Englisch (3 Stunden) verwendet und zwar in allen 4 Klassen.

An Anstalten, welche beide Abteilungen führen, sind für die Gabelung insgesamt wöchentlich nur 32 Stunden besonders anzurechnen.

Es ist zweckmässig, den Schülern der griechischen Abteilung Gelegenheit zu geben, ausserhalb des Lehrplans in wahlfreiem Unterrichte Englisch zu erlernen und Französisch weiter zu treiben, letzteres etwa auch in der Form von Vereinen unter Leitung eines Lehrers.

Es ist zweckmässig, den Schülern der neusprachlichen Abteilung Gelegenheit zu geben, ausserhalb des Lehrplans die Elemente des Griechischen zu erlernen.

Allen Schülern wird in den letzten beiden Jahren Gelegenheit geboten, sich ausserhalb des Lehrplans in einfachen praktischen Arbeiten auf dem Gebiete der Physik und Chemie zu üben.

B.III Lehrplan für das griechische Gymnasium.

Im Unterbau (Vgl. BI) tritt Griechisch für Lateinisch und Lateinisch für Französisch ein, im Oberbau wird das Griechische mit 6, das Lateinische mit 4 Stunden weitergeführt; ausserdem werden im Oberbau 4 Stunden für neuere Fremdsprachen verwendet.

Inbezug auf praktische Arbeiten vgl. die Bemerkung zu BI und BII.

*) Die Ober-Realschule wäre entsprechend als französisches oder englisches Gymnasium zu bezeichnen.

C.I Sechsstufiger Unterbau der Ober-Realschule.
(Realschule bezw. höhere Bürgerschule.)

	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch u. Geschichts- erzählungen	5	4	4	3	3	3
Französisch	7	7	7	6	6	6
Englisch	—	—	—	6	5	5
Geschichte und Erdkunde	— 2	— 2	2 2	2 2	2 2	2 2
Mathematik (Rechnen)	4	4	4	4+(1)*	4+(1)*	4
Naturbeschreibung	2	2	2	2	1	1
Physik, einschliesslich der Elemente der Chemie und Mineralogie	—	—	—	—	2	3
Schreiben	2	2	2	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	2	2	2
Summa	25	25	27	30	30	30

Bemerkung: Der Lehrplan stimmt mit dem geltenden im Principe überein. Durch eine geringe Verstärkung des Französischen und Englischen, welche an und für sich wünschenswert ist, ist eine weitere Annäherung an den Lehrplan des Gymnasiums bzw. Real-Gymnasiums herbeigeführt.

*) Vgl. Anmerkung S. 198.

C.II Vierstufiger Oberbau der Ober-Realschule.

	IV	III	II	I
Religion	2	2	2	2
Deutsch, nebst philosophischer Propädeutik	{ 3 2	{ 3 2	{ 3 2	{ 3 2
Geschichte der antiken Kultur				
Französisch	4	4	4	4
Englisch	4	4	4	4
Dritte Fremdsprache, ev. Lateinisch	4	4	4	4
Geschichte u. Erdkunde*)	3	3	3	3
Mathematik (Rechnen)	4	4	4	4
Physik und Chemie, nebst Wiederholungen aus der Natur- kunde	3	3	3	3
Zeichnen	2	2	2	2
Summa	31	31	31	31

Bemerkung: Den Schülern kann Gelegenheit geboten werden, ausserhalb des Lehrplans die Elemente des Griechischen zu erlernen.

In Bezug auf praktische Arbeiten vgl. die Bemerkung zu BI und BII.

C.III Lehrplan für die „methodische“ Anordnung der Fremdsprachen.

Statt des Französischen des Planes CI tritt das Englische (mit 7, 7, 6, 6, 5, 5 Stunden) ein, statt des Englischen das Französische (mit 6, 6, 6 Stunden).

*) Vgl. Anmerkung S. 199.

C.IV Übergangsplan für die bestehende Ober-Realschule.

	O. II	U. I	O. I
Mathematik (Rechnen)	4	4	4
Physik und Chemie	4	4	4
Dritte Fremdsprache, ev. Lateinisch	3	3	3

Abgesehen von vorstehender Änderung bleibt der bisherige Plan in Geltung.

Den Schülern der Prima wird zudem Gelegenheit geboten, ausserhalb des Lehrplans (wahlfrei) wöchentlich 2 Stunden auf dem Gebiete der Physik oder der Chemie praktisch zu arbeiten.

* * *

Schluss-Bemerkung: Die Stunden für die Fremdsprachen sind im allgemeinen reichlich angesetzt. Lässt sich bei den fremdsprachlichen Fächern des Oberbaues 1 Stunde ersparen, so ist zunächst die Gesamt-Stundenzahl auf 30 zu erniedrigen.

Lässt sich eine zweite Stunde ersparen, so ist diese zu verwenden, um die Geographie mit 1 Std. selbständig durchzuführen.*)

Für Singen, Turnen und Turnspiele gelten überall die Bestimmungen der „Lehrpläne u. s. w.“ vom Jahre 1892.

VI. Das Streben nach äusserer Einheit auf dem Gebiete unseres höheren Schulwesens.

(Reform-Schulen).

Bei der geschichtlich gegebenen Zersplitterung unseres höheren Schulwesens erscheint der Wunsch nach einer einheitlicheren Gestaltung seines äusseren Baues durchaus berechtigt.

Man hat diesem Wunsche entsprechend die Idee einer

*) Vgl. Hallenser Lehrproben, Heft 42. S. 110. Dazu ferner in Hettner's geographischer Zeitschrift (1895) die Abhandlung von R. Langenbeck „Der erdkundliche Unterricht nach den neuen Lehrplänen“.

Einheits-Schule gebildet und demgemäss sind mannigfache Vorschläge behufs Verwirklichung einer solchen gemacht worden.

Andererseits hat man behauptet, dass die Arbeits-Teilung, welche dem verwickelten Gefüge unserer Kultur entspricht, eine einheitliche Allgemein-Bildung für die einzelnen Berufe einer bestimmten Berufs-Gruppe (z. B. für die Berufe der Voll-Anstalten) unmöglich macht.

Ist dies richtig, so müssten entweder für verschiedene Berufe von vornherein verschiedene höhere Schulen in Aussicht genommen werden oder man müsste es mit einem einheitlichen, sich später in mehrere Äste teilenden Stamme versuchen.

In beiden Fällen würde man zu einem Schulwesen gelangen, in welchem das Prinzip der Allgemein-Bildung nicht mehr rein erhalten ist.

Natürlich würde man der Stamm-Schule mit mehreren Ästen den Vorzug geben müssen, weil bei ihr das Prinzip der Fach-Bildung möglichst lange zurücktritt und infolgedessen auch die Entscheidung über den Beruf möglichst weit hinausgeschoben werden kann.

Für eine solche Schule spricht Manches.

Im Allgemeinen kommt ja für jeden Menschen in seinem Entwicklungsgange einmal der Punkt, an dem er von der Allgemein-Bildung zu einer bestimmten Fach-Bildung übergehen muss und demgemäss hat es im gesamten Schulwesen (einschliesslich Volksschule u. s. w.) auch stets Verzweigungs-Punkte gegeben, welche der Entscheidung zu einem bestimmten Berufe entsprechen.

Der höchste dieser Verzweigungs-Punkte hat geraume Zeit der Reife-Prüfung der Gymnasien entsprochen: ob er, dem Bedürfnisse der Arbeits-Teilung gemäss, von dieser Stelle um eine gewisse Strecke hinabgeschoben werden muss, ist eine wichtige Frage.

Ist deren Bejahung notwendig, so hilft alles Bedauern nichts: die Thatsache bedeutet dann aber lediglich eine Verschiebung dieses einen Verzweigungs-Punktes, der durchaus nicht immer an jener Stelle gelegen hat (Alte Latein-Schule und Artisten-Facultät!)

Sieht man den Unterschied unserer höheren Schulen, wie wir es thun, lediglich in der fremdsprachlichen

Variante, so muss man obige Frage natürlich verneinen: durch welche Mittel die sprachlich-logische Schulung erreicht wird, ist an und für sich gleichgültig, wenn sie nur überhaupt erreicht wird.

Andererseits aber ist doch für Jeden, der die Idee einer Einheits-Schule als berechtigt anerkennt und sich gleichzeitig der Schwierigkeiten bewusst ist, welche ihrer Verwirklichung entgegenstehen, die Überlegung von Wichtigkeit, ob eine Verschmelzung unserer bestehenden drei höheren Schulen von Sexta an bis zu einem gewissen Punkte hinauf vorgenommen werden kann.

Diese Überlegung bedeutet für uns: Kann die vorhandene Farben-Scala der Fremdsprachen im Organismus unserer höheren Schulen vereinfacht werden oder nicht?

Ist dies möglich, so gelangt man zu einem Stamme mit drei Ästen, welche sich im wesentlichen nur hinsichtlich der Fremdsprachen unterscheiden.

Im Gegensatz zu diesen Anschauungen, welche der Idee der Einheits-Schule durchaus folgen, steht u. A. die weit verbreitete Ansicht, welche einen Stamm mit zwei, der wissenschaftlichen Zweiteilung in ein mathematisch-naturwissenschaftliches und in ein sprachlich-geschichtliches Gebiet entsprechenden, Ästen fordert und vielleicht noch einen dritten, der Vermittlung dienenden Ast, für zulässig hält.

Natürlich tritt dieser Gegensatz in praxi erst bei Gestaltung des Oberbaues voll zu Tage — die Stämme beider Anstalten können trotz der prinzipiell verschiedenen Ausgangspunkte der Überlegungen eine grosse Übereinstimmung zeigen.

Die Abneigung gegen das Fachschul-Prinzip, welche ich durchaus teile, hat Herrn Direktor Schulze, der ja das Lateinische aus der Sexta und Quinta seines Gymnasiums entfernt hat, zu einer Reihe von allgemeineren Bemerkungen*) veranlasst, welche nicht ohne Widerspruch bleiben dürfen. Er glaubt, dass die Betonung des Fachschul-Principes mit der Zeit dazu drängen würde, die Mathematik und die Naturwissenschaft und auch die Medizin aus der Universität auf die Technische Hochschule überzuführen — und sieht darin eine Aufhebung des Begriffes der „universitas litterarum“.

*) a. a. O. S. 37.

Mit Rücksicht auf die Leute, welche eine solche Überführung billigen, oder sogar anstreben, sagt Herr Schulze: „Aber haben sie auch nicht vielleicht recht? Ist nicht am Ende wirklich das Wissen unserer Zeit, wie sie behaupten, so gewaltig in die Breite und so wenig in die Tiefe gegangen, dass es sich in dem Rahmen eines einheitlichen Hochschul-Organismus nicht mehr fassen lässt?“

Ja, fasst denn heute ein einheitlicher Hochschul-Organismus das Wissen unserer Zeit? Man traut seinen Augen nicht — doch bald folgt die Erklärung: Herr Schulze*) schlägt vor, an die höheren Bürgerschulen gewerbliche Fachklassen anzugliedern, „deren Zöglingen der Zutritt nicht nur zur technischen Hochschule, sondern auch zu allen an ihre Kurse sich schliessenden Staatsprüfungen und Beamtenlaufbahnen zu eröffnen ist“.

Namentlich die Herren Architekten und Bau-Ingenieure werden über diesen Vorschlag sehr erfreut sein ... seit dem Jahre 1848 wird in Preussen das Reife-Zeugnis eines Gymnasiums, dem mit der Zeit die Reife-Zeugnisse von Real-Gymnasium und Ober-Realschule gleichgestellt worden sind, für diese Laufbahnen gefordert!

Bedeutet eine geschichtliche Entwicklung gar nichts?

Ausserdem haben die beteiligten Kreise stets auf das Entschiedenste betont, dass für ihre Berufe die allgemeine Vorbildung nötig ist, welche eine Voll-Anstalt gewährt.

Was würde Herr Schulze sagen, wenn man den Vorschlag machte, an die höhere Bürgerschule altsprachliche Fachklassen anzugliedern „deren Zöglingen der Zutritt nicht nur zur Universität, sondern auch zu allen an ihre Vorlesungen etc. sich anschliessenden Staatsprüfungen und Beamtenlaufbahnen zu eröffnen ist“?

Beide Vorschläge zusammen gäben ja die schönste Lösung: die höhere Bürgerschule mit fachlich-gegabeltem Oberbau. Herr Schulze würde vielleicht erwidern, dass damit die deutsche Wissenschaft dem Untergange geweiht sei. Zugegeben! Wie kommt aber Herr Schulze dann dazu, für einen überaus wichtigen Teil dieser deutschen Wissenschaft Bedingungen zu wünschen, unter denen sie nicht zu arbeiten imstande ist?

*) a. a. O. S. 40 u. 41.

Dies ist nur erklärlich, wenn man annimmt, dass Herr Schulze auch nicht die geringste Ahnung davon hat, welche Aufgaben die Technischen Hochschulen haben und wie sie diesen Aufgaben zu entsprechen suchen.

Was soll aber vor allem die „universitas litterarum“? Was bedeutet litterae? Entweder dehnt man den Begriff so, dass er alle Wissenschaft umfasst oder man beschränkt ihn auf die sprachlich-historische Wissenschaft. Thut man Ersteres, so haben wir jetzt schon verschiedene Hochschulen, entscheidet man sich für Letzteres, so gehört auch Medizin und Mathematik und Naturwissenschaft nicht auf diejenige Universität, welche einer „universitas litterarum“ entsprechen will.

Setzen wir „litterae = Wissenschaft“, so bezeichnet „litterarum universitas“ jedenfalls mehr eine Aufgabe, als eine Leitung.

Dass man in der „universitas scholarium“ bzw. in der „universitas magistrorum et scholarium“, welcher das Wort „Universität“ seinen Ursprung verdankt, recht oft auch eine „universitas litterarum“ zu sehen bemüht gewesen, ist bekannt.

Wir wollen hier nicht untersuchen, wie weit das gesamte Leben der Universitäten der Idee einer „universitas litterarum“ zu dieser oder jener Zeit entsprochen hat, das gemeinsame Haus macht es nicht — in der Gegenwart ist diese „universitas“ jedenfalls durchaus nicht vorhanden.

Dass die günstigen Augenblicke, in denen eine Angliederung von technischen und anderen Facultäten an die alten Universitäten möglich war, versäumt worden sind, kann man auf das Lebhafteste bedauern, aber das Geschehene lässt sich nicht ungeschehen machen.

Wir würden für eine Dialektik, welche an der wissenschaftlichen Technik vorbeigehen will, nur ein mitleidiges Lächeln haben, wenn dieses nicht für gewisse Kreise typisch wäre.

Glaubt man vielleicht, dass solche Werke wie der Gotthardt-Tunnel oder wie der Nord-Ostsee-Kanal ohne strenge wissenschaftliche Arbeit entstanden sind?

Dass diese Werke ausserdem „nützlich“ sind, kann doch den Charakter der grundlegenden Arbeit, welche für ihre Herstellung nötig war, nicht verändern? Oder wird vielleicht

eine wissenschaftliche Untersuchung über Bacillen dadurch unwissenschaftlich, dass sie ausserdem auch praktisch brauchbar ist? Oder sinkt ein Forscher von der Höhe der Wissenschaft herab, wenn er durch ein, mit Lust und Liebe geschriebenes, gutes Geschichtswerk auch einmal nebenbei Geld verdient?

Die hohe Begeisterung für das Werk und die streng-methodische Arbeit daran — das macht den Forscher, mag er nun im ewigen Schnee der Alpen seine Messungen anstellen, um eine Idee zu realisieren, oder mag er im behaglichen Zimmer Conjecturen schmieden, um einem Ganzen zu dienen. Handwerker giebt es in jedem Berufe — nach denen pflegt man aber die Höhe des Berufs nicht abzuschätzen.

Jedenfalls sieht Herr Schulze in jenen Schul-Bestrebnungen mit Unrecht die Gefahr für die Vernichtung einer **bestehenden** „universitas litterarum“.

Die Gliederung der Hochschulen gemäss der Scheidung des sprachlich-historischen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebietes würde durchaus einem natürlichen Einteilungs-Grunde folgen — am besten wäre es allerdings, wenn die beiden Gruppen von einem Rahmen, wenn auch locker, umspannt würden.

Dass jede Gruppe in sich und dass beide Gruppen an einander durch „Philosophie“ gebunden werden müssten, möchte nun der eine Rahmen da sein oder nicht, verdient vielleicht ausdrückliche Erwähnung, zumal Herr Schulze sagt: „Wohin die Philosophie gehört, mag sie selbst sehen“.*)

*) Dazu mag bemerkt werden, dass ich an der Technischen Hochschule zu Braunschweig, solange es meine amtliche Thätigkeit gestattete, regelmässig auch über Philosophie und deren Geschichte gelesen habe und dass ich mit der Teilnahme, welche diesen Vorlesungen entgegengebracht wurde, sehr zufrieden sein durfte. Um für das Gepräge dieser Vorlesungen ein Beispiel zu geben, führe ich das Programm der letzten Vorlesung an, welche für den Winter 1894/95 angekündigt, aber nicht mehr gehalten wurde: Geschichte der exacten Wissenschaft auf cultur-philosophischer Grundlage. (In ausgewählten Kapiteln.)

Unser Zeitalter, das „Zeitalter der wissenschaftlichen Technik“, hat die Wurzeln seiner Kraft in der Epoche der mathematisch-naturwissenschaftlichen Renaissance, welche durch die Namen Leonardo da Vinci und Galileo Galilei gekennzeichnet wird. Diese Epoche eines erneuten Lebens auf dem Felde exacter Wissenschaftlichkeit weist zurück auf Archimedes und von

Diese Philosophie soll die Forscher nicht in dieses oder jenes System zwingen, sondern sie stets an die alte Mahnung erinnern, dass in der Zersplitterung der Wissenschaften niemals die Einheit der Wissenschaft vergessen werden darf.

Dieser „Einheit der Wissenschaft“, welcher leider keine „universitas litterarum“ entspricht, wollen unsere „Akademien der Wissenschaft“ dienen: jede von ihnen will „eine“ gelehrte Körperschaft darstellen, welcher die Pflege der Wissenschaft obliegt — und bei besonders feierlichen Sitzungen kommt dies wohl auch gelegentlich zum Ausdruck.

Gerade hier finden wir aber die Teilung in zwei Klassen, in eine historisch-philosophische (bezw. historisch-philologische) und in eine mathematisch-naturwissenschaftliche, gemäss den beiden grossen Arbeits-Gebieten, die man nach dem „Objecte“ als „Geistes-Wissenschaften“ und „Natur-Wissenschaften“ abzugrenzen pflegt und es wäre nur zu wünschen, dass das „Allgemeine und Notwendige“, was jeder Wissenschaft zu Grunde liegt, in beiden Klassen auch wirklich stets als das „Gemeinsame und Verbindende“ empfunden würde.

Die Geistes-Wissenschaften (Theologie, Staatswissenschaft und Jurisprudenz, Geschichte u. s. w. und Philologie) und die Natur-Wissenschaften (Medizin, Mathematik und Naturwissenschaft, Technische Fächer*) u. s. w.) ruhen auf derselben erkenntnistheoretischen (bezw. erkenntniskritischen) Grundlage.

Auf dieser gemeinsamen Grundlage stehen, dem Bedürfnisse der Arbeitsteilung entsprechend, die erkenntnistheoretischen Gerüste der einzelnen Wissenschaften, aber Gerüst ist mit Gerüst verbunden und schliesslich streben sie alle zu einer gemeinsamen Kuppel.

diesem aus weiter über Aristoteles zu dem grossen Denkerpaare Platon und Demokritos.

Das Werden der exacten Wissenschaft steht einerseits in enger Beziehung zu der Entwicklung der kulturellen Bedürfnisse auf dem Gebiete des gemeinen Lebens und hängt andererseits ab von der jeweiligen Weltanschauung (Philosophie), aus welcher heraus die führenden Geister zu ihren Schöpfungen gelangten. Ausgehend von diesem Gesichtspunkte, welcher als „kultur-philosophischer“ Gesichtspunkt bezeichnet werden mag, beabsichtigt die Vorlesung abgerundete Bilder aus der Geschichte der exacten Wissenschaft zu geben.

*) Man denke z. B. an W. v. Siemens.

Freilich diese letzte Einheit aller Wissenschaft ist nicht auf dem Wege der Forschung erreichbar, denn diese führt uns überall an die Erkenntnis-Grenze und am jenseitigen Ufer darf nur Beatrice leiten, nicht mehr Vergil.

Die Philosophie beginnt als Wissenschaft und endet mit dem Versuche, das Unendliche im Endlichen darzustellen.

Macht eine grosse Persönlichkeit, in der sich ihre Zeit spiegelt, einen solchen Versuch, so sprechen wir von einem philosophischen Systeme.

Die Systeme sind gekommen und gegangen, aber jedes enthält die energische Aufforderung, nach dem Ganzen zu streben.

Für dieses Streben nach dem Ganzen hat auch Herr Schulze eine lebhafte Empfindung, er hofft auf einen Ausgleich*) „aller realen Gegensätze und theoretischen Widersprüche, die das Mittelalter auf den verschiedensten Gebieten des menschlichen Denkens und Handelns teils hervorgebracht, teils ungeklärt zurückgelassen, die die Folgezeit dann bis auf's äusserste zugespitzt und verschärft hat“, auf einen Ausgleich im Denken, auf eine Aufhebung in der Einheit höherer Prinzipien.

Diese Hoffnung führt ihn zu dem Schlusse: „Ja, fürwahr; trägt nicht alles, so ist der Zeitpunkt nicht mehr fern, da der letzte fundamentale Gegensatz, der zur Stunde noch unser philosophisches Denken bis zu einem gewissen Grade beherrscht, der Dualismus von Natur und Geist, von Sein und Denken, von Kraft und Stoff endgültig überwunden werden, da auch die Sonderung von Natur- und Geisteswissenschaft, von Philosophie und Einzelwissenschaften schwinden und dem Gedanken einer das All umspannenden, einheitlichen Wissenschaft Platz machen wird.“

In der Freude über diesen energischen Hinweis auf das, in der Gegenwart thatsächlich leider nicht vorhandene, aber an und für sich doch sehr erwünschte Streben zum Ganzen wollen wir alle kritischen Bemerkungen über das einzelne zurückhalten und uns nur die weitere Folgerung ansehen: „Und in dieser Zeit, die, wenn man ihre Zeichen nur richtig deuten wollte, so sichtlich**) darauf ausgeht, Gegensätze aufzu-

*) a. a. O. S. 38.

**) Wahlen und Parlaments-Verhandlungen etc. zeigen leider das Gegenteil.

heben und was seit Jahrhunderten, seit Jahrtausenden getrennt war, zu einer Einheit wieder zusammenzuschmelzen, gerade in dieser Zeit will man einem schulpolitischen Traume zu liebe, was noch vereint ist, gewaltsam auseinanderreißen? Man überlege sich's wohl! Der Gedanke der *universitas litterarum* hat Deutschlands Wissenschaft gross gemacht; wer daran rührt, trägt bei zur Vernichtung der deutschen Wissenschaft, unserer nationalen Kultur.

Doch gemacht! Zunächst handelt es sich bei dem, was wir hier zu verhandeln haben, ja nicht um die Wissenschaft als solche und die Universität, sondern nur um die Schule.“ „Ist nicht für sie wenigstens jene sogenannte Arbeitsteilung zwischen naturwissenschaftlich-mathematischen und sprachlich-historischen Fächern, die zu einem Verlassen des Principes der allgemeinen Bildung zum teil schon geführt hat und nach der Absicht unserer „Reformatoren“ noch weiter führen müsste, vielleicht doch notwendig?“

Das schreibt der Mann, welcher die blühende Wissenschaft der technischen Hochschule in Deutschland der höheren Bürgerschule mit aufgesetzten gewerblichen Fachklassen überliefern will, die Wissenschaft, welche sich gerade gegen den Ring, welcher von einer „*universitas litterarum*“ träumt, in harter Arbeit hat emporringen müssen, die Wissenschaft, der wir Deutsche unsere Stellung auf dem Weltmarkte vor allem verdanken!

„Wer daran rührt, trägt bei zur Vernichtung der deutschen Wissenschaft, unserer nationalen Kultur!“

Wo aber ist denn auf dem Gebiete des Preussischen höheren Schulwesens das Prinzip der allgemeinen Bildung bisher ausser Acht gelassen worden?

Seitdem die „Lehrpläne u. s. w.“ vom Jahre 1892 die altsprachlich-philologischen Fachschulen*), in welche sich einzelne Gymnasien verwandelt hatten, im Prinzip beseitigt haben, giebt es im Gebiete des höheren Schulwesens, wenigstens mit Wissen und Willen der obersten Schul-Verwaltung, keine solchen mehr, denn den Ober-Realschulen hatten schon die

*) Vgl. Schulze's Bemerkung a. a. O. S. 39. (In dieser Schrift Seite 133 u. a. a. O.)

Lehrpläne vom Jahre 1882 fast die letzten Reste des Fachschul-Charakters abgestreift. *)

Wozu also die Vorwürfe?

Diejenigen, welche für die Schule einen Stamm mit zwei, jener wissenschaftlichen Zweiteilung entsprechenden Ästen fordern, sind meist keine Gegner einer wirklichen Einheits-Schule, sie glauben nur, dass dem Prinzip der Fach-Bildung von einer gewissen Stelle des Schul-Organismus an nachgegeben werden muss.

Dieses Nachgeben halte ich nicht für notwendig — darin stimme ich mit Herrn Schulze überein.

Im Übrigen kann nur eine geschichtliche Betrachtung die betreffenden Fragen erhellen.

Die Forderung eines gemeinsamen Unterbaus mit späterer Gabelung ist nicht von gestern.

Am Ende der vierziger Jahre wurden entsprechende Pläne mit Vorliebe behandelt.

„Und zwar waren es nicht nur einzelne Schulmänner und Laien, wie Hiecke, Kletke, Merleker, Burkhard, Thaulow, der Regierungspräsident von Hippel oder einzelne freie Lehrerversammlungen, wie die Westpreussische vom Juni, die Halle-sche vom Juli, die Hannoversche vom Oktober, die Meissener vom Dezember 1848, welche sich für diese Gestalt der höheren Schule entschieden, sondern es gab, wie G. J. A. Krüger berichtet (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1849, S. 765 ff.) auf allen Versammlungen eine Partei, welche es als Grundsatz ansah, eine Trennung der Bildung möglichst spät eintreten zu lassen, aus äussern wie aus innern, ethischen und nationalen Gründen.

Ebenso nahmen die von den Regierungen mehrerer Staaten,

*) In Preussen hat man im vergangenen Jahre damit begonnen, auch die letzten Reste der äusseren Verbindung von Oberrealschule bzw. Realschule und Fachschule, welche bisher noch bestanden, zu beseitigen. Der wahl-freie Unterricht im gebundenen Zeichnen macht die Oberrealschule natürlich ebenso wenig zur Fachschule, wie der wahlfreie Unterricht im Hebräischen das Gymnasium. Vergl. dazu Pädag. Archiv, August 1895, S. 584 und Zeit-schrift für lateinlose höhere Schulen, September 1895, S. 358 u. f.

namentlich Preussen, Nassau und Sachsen einberufenen Konferenzen und Kommissionen diesen Plan an“.)

Unter Andern wurde der Landesschul-Konferenz in Berlin (1849) der Plan eines Unterbaus mit Gabelung vorgelegt — sie stimmte ihm zu.

Der Ruf nach einem Gesamt-Gymnasium auf nationaler Grundlage**) führte in Leipzig zur Errichtung des „Modernen Gesamt-Gymnasiums“ von Dr. Hauschild.

Warum ist aus allen diesen schönen Plänen so wenig geworden?

Weil sie nichts taugten, sagen die Einen — weil sie zu früh kamen, sagen die Andern.

Vielleicht haben beide Parteien Recht.

Die Schul-Bewegung am Ende der vierziger Jahre erhielt ihre Kraft durch die äussere Verbindung der nationalen Idee und der Idee der Einheitsschule, aber diese Ideen konnten damals zu keiner inneren Vereinigung gelangen.

Dem „milieu“ der Zeit, welcher überdies die Bedeutung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebietes erst aufzugehen begann, entsprach noch ein starker Latein-Betrieb, der im Organismus der höheren Schule die Herrschaft haben, nicht aber andern Zwecken dienen wollte.

Wie einst Fichte's Ruf nach einer National-Erziehung schliesslich erfolglos verhallt war, weil der Wiener Kongress den Begriff der Nation nicht verwirklichte, so verklangen auch die Stimmen der Achtundvierziger, weil die Zeit noch nicht reif war für das neue Reich.

Die Lehrpläne der Gymnasien vom Jahre 1856 und die Lehrpläne der Realschulen vom Jahre 1859 liessen den alten Gegensatz bestehen und zwar zollte man dabei den lateinführenden Realschulen eine gewisse Anerkennung, während die lateinlosen Anstalten überhaupt als minderwertig bezeichnet wurden.

Die Anerkennung des lateinlosen Schulwesens, durch welche dem Streben nach einer Einheits-Schule erst die nötige

*) Vgl. Debo, Vor fünfzig Jahren. Pädag. Archiv, 1895, August. S. 535. Vgl. ferner die betr. Artikel in Schmid's Encyklopädie.

**) Vgl. Mützell, Pädagogische Skizzen u. s. w., Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen IV, 817.

Unterlage gegeben wird, sollte auf einem ganz anderen Boden erwachsen.

Durch die denkwürdige Schul-Konferenz vom Jahre 1869, welche durch das Ministerium für Handel, Gewerbe und öffentliche Arbeiten einberufen worden war, wurde die Provinzial-Gewerbeschule auf die Bahn geleitet, welche zur Ober-Real-schule führte: es wurde eine allgemein-bildende Anstalt für akademische Berufe geschaffen, welche die sprachlich-logische Schulung lediglich durch moderne Fremdsprachen erreichen sollte.*)

Damit wurde endgiltig die Dreigestaltung unseres höheren Schulwesens bestimmt, welche zu einer gründlichen Untersuchung der Schulfrage aufforderte.

In diesem Sinne berief der Minister Falk zum Oktober 1873 eine Konferenz nach Berlin und zwar zur Vorbereitung eines allgemeinen Unterrichts-Gesetzes.

Wenn ein solches auch dadurch nicht zustande kam, so bilden doch die Verhandlungen dieser Konferenz**) die Grundlage für alle folgenden Erörterungen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens — die grossen Fragen des Schulkampfes wurden hier zum ersten Male fast vollständig aufgerollt.

Der Konferenz war mit an erster Stelle die Frage vorgelegt worden: „Ist im besondern die Stellung der Realschulen***) zwischen den Gymnasien und den technischen Lehranstalten†) für ein Bedürfnis anzusehen? Oder ist **im nationalen Interesse grösserer Einheit der Bildung** darauf bedacht zu nehmen, dass die jetzt vorhandene Trennung des höheren Unterrichtes in eine gymnasiale und eine realistische Richtung beseitigt, und beide Richtungen in einer und derselben Anstalt vereinigt werden?††)

Die Wirkung der Schul-Konferenz vom Jahre 1869 spiegelt sich deutlich in dieser ersten Frage: das Gymnasium und die neue (lateinlose) Schule des Handels-Ministeriums treten ein-

*) Vgl. meine Abhandlung „Die Ober-Realschule vom Jahre 1892“.

**) Vgl. Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung in Preussen. 1874. S. 1 bis S. 180.

***) Heute Real-Gymnasien und Pro-Real-Gymnasien.

†) Heute Ober-Realschulen und Realschulen.

††) a. a. O. S. 2.

ander in berechtigter Eigenart gegenüber, während nach dem Bedürfnisse für Realschulen bzw. nach der Verschmelzung von Gymnasium und Realschule gefragt wird.

Die Aufgabe einer allgemeinen Verschmelzung suchte Ostendorf zu lösen, er begründete ausführlich den Antrag, „es möge durch Gesetz gestattet werden, von der bisherigen Einrichtung, nach welcher der sprachliche Unterricht mit dem Lateinischen begonnen werde, abzugehen, und denselben vielmehr mit einer neueren Sprache, und zwar mit der französischen zu beginnen.“*)

Im nationalen Interesse war der Ostendorf'sche Antrag u. A. gestellt, im nationalen Interesse wurde er u. A. bekämpft, denn „es sei nicht möglich, drei Jahre nach dem französischen Kriege in Deutschland die französische Sprache für die Basis des höheren wissenschaftlichen Studiums factisch zu erklären, die Sprache desjenigen Volkes, dessen Genius von dem unsrigen so durchaus verschieden sei.“**)

Natürlich fehlte es dem Ostendorf'schen Plane auch in anderer Hinsicht nicht an Gegnerschaft, aber von Wiese und Bonitz wurde schliesslich bemerkt, „dass ein sorgfältig durchgeführter Versuch zu seiner Verwirklichung um so weniger abzulehnen sei, da im Privatunterricht ein diesem Plane gleichartiger Weg bisweilen schon mit Erfolg eingeschlagen sei.“ Wiese wollte die Zulassung eines solchen Versuches jedenfalls auf realistische Schulen beschränkt sehen, aber Bonitz erklärte es für wünschenswert, dass der Kern des Planes, Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen und so ein wirklich gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realschule, auch für den gymnasialen Bildungsweg durch Erfahrung erprobt würde.***)

So führte der Ostendorf'sche Vorstoss, insofern es sich um einen „Versuch“ handelte, zu einem Ergebnisse von bleibender Bedeutung: sein Plan war von einem einflussreichen Mitgliede der Schul-Verwaltung (Wiese) und von einem hervorragenden Gymnasial-Direktor (Bonitz) im Prinzipie anerkannt worden.

Der stille Wunsch nach einer möglichst einheitlichen Ge-

*) a. a. O. S. 84.

**) a. a. O. S. 88.

***) a. a. O. S. 90.

staltung unseres höheren Schulwesens wurde im Laufe der nächsten Jahre zu einem lebhaften Verlangen.

Dieses Verlangen war bereits im Anfange der achtziger Jahre stark genug, um in den Preussischen Lehrplänen vom 31. März 1882 einer bestimmten Zurückweisung gewürdigt zu werden.

Dort (S. 4) heisst es: „Der von vereinzelter Stimmen befürwortete Gedanke, für alle diejenigen jungen Leute, deren Lebensberuf wissenschaftliche Fachstudien auf einer Universität oder einer technischen Hochschule erfordert, eine einheitliche, die Aufgabe des Gymnasiums und der Realschule verschmelzende höhere Schule herzustellen, ist, wenigstens unter den gegenwärtigen Kulturverhältnissen, mit denen allein gerechnet werden darf, nicht ausführbar, ohne dass dadurch die geistige Entwicklung der Jugend auf das Schwerste gefährdet würde.“

Dass bei dieser Zurückweisung das Streben nach einheitlicher Gestaltung doch im Prinzipie gebilligt wird, obwohl die Ausführung einer Einheitsschule zur Zeit abgelehnt werden muss, geht aus den Worten hervor, durch welche dieselben Lehrpläne (S. 5) auf die Vorteile des neu geschaffenen, gemeinsamen dreistufigen Unterbaus für Gymnasium und Real-Gymnasium aufmerksam machen.

Ausserdem war die Preussische Schul-Verwaltung den energischen Bestrebungen Schlee's, welcher seit 1871 die Einführung des Ostendorf'schen Planes am Real-Gymnasium zu Altona in Erwägung gezogen, wohlwollend entgegengekommen und hatte gestattet, dass bereits 1878 der Ostendorf'sche Plan (im Prinzipie) am Real-Gymnasium zu Altona wirklich eingeführt wurde.

In dem Jahrzehnte von 1882 bis 1892 gewinnt der Gedanke einer Einheitsschule mehr und mehr Boden und infolgedessen fehlt es auch nicht an neuen und alten Vorschlägen für eine entsprechende äussere Gestaltung unseres höheren Schulwesens. *)

In dem „Kampfe um's Dasein“ zwischen den verschiedenen

*) Eine gute Übersicht dieser Bestrebungen giebt Holzmüller's Abhandlung „Der Kampf um die Schulreform in seinen neuesten Phasen“, Hagen in W., 2 Aufl. 1890. Vgl. ausserdem die betr. Jahrgänge des Krummeschen Pädagog. Archivs.

Lehrplänen blieb schliesslich nur der Ostendorf'sche Plan (im Prinzip) Sieger — ihm folgten, nachdem er in Altona lebendig geworden, das Real-Gymnasium zu Güstrow (1885) und die Gewerbe-Schule zu Magdeburg (1887) und zwar in seiner Altonaer Gestaltung.*)

Diese Einrichtung bewährte sich für das Real-Gymnasium durchaus und die Schul-Verwaltung war infolgedessen bereit, im einzelnen Falle auch weiteres Entgegenkommen zu zeigen.**)

So stand die Berliner Dezember-Konferenz (1890), welcher wiederum, wie der Oktober-Konferenz vom Jahre 1873 an erster Stelle die Einheits-Frage vorgelegt wurde, vor der That-sache des Altonaer Systems und seiner Bewährung.

Die Einheits-Frage hatte dieses Mal folgende Gestalt:

1. Sind die heute bestehenden Arten der höheren Schulen in ihrer gegenwärtigen Sonderung beizubehalten, oder empfiehlt sich eine Verschmelzung von a) Gymnasium und Real-Gymnasium b) Realgymnasium und Ober-Realschule?
2. Lässt sich für die bestehenden drei Schularten (gymnasiale, realgymnasiale, lateinlose) oder für zwei derselben ein gemeinsamer Unterbau herstellen? u. s. w.

Die entsprechenden Beschlüsse lauten:

1. Es sind grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten, nämlich Gymnasien mit den beiden alten Sprachen und lateinlose Schulen (Ober-Realschule und höhere Bürgerschule).
Es ist indes zu wünschen, dass für Städte, deren Realgymnasien in Wegfall kommen, je nach örtlichen Verhältnissen schonende Übergangsformen gefunden und gestattet werden.
2. Ein gemeinsamer Unterbau für Gymnasien und lateinlose Schulen ist nicht zu empfehlen.

Indess ist es bis auf Weiteres nach örtlichen Bedürfnissen als zulässig zu erachten:

- a) die zur Zeit schon für die drei unteren Klassen des Gymnasiums und Realgymnasiums bestehende

*) Der Versuch in Essen (1880) wurde abgebrochen.

**) Vgl. Schlee, Zur Schulreform. Pädagog. Archiv, 1896, Januar, Seite 49.

Gemeinsamkeit bis zur Unter-Sekunda einschliesslich auszudehnen, während von Ober-Sekunda aufwärts der Lehrplan der Ober-Real-schule eintritt;

b) oder das Latein an den Realgymnasien bis zur Unter-Tertia hinaufzuschieben und die drei lateinlosen unteren Klassen zu einer höheren Bürgerschule aufwärts zu ergänzen.

Die Antwort 2 b enthält die gewundene Anerkennung des Altonaer Systems.

Die „Lehrpläne u. s. w.“ vom Jahre 1892 liessen zunächst keinen Zweifel darüber, dass die alten **drei** Arten von höheren Schulen (Gymnasium, **Real-Gymnasium** und Ober-Realschule) beibehalten werden sollten.

Die Lebenskraft des Real-Gymnasiums*) hatte, wie vorauszusehen, den Todes-Dekreten der Partei-Taktik getrotzt, welche der Linie der geschichtlichen Entwicklung in keiner Weise entsprachen.

Je mehr die neuen „Lehrpläne u. s. w.“ die innere Einheit unseres höheren Schulwesens zur Anerkennung brachten, um so weniger schien dabei in den leitenden Kreisen das Streben nach äusserer Einheit gebilligt zu werden.

Es schien aber nur so, denn die Denkschrift, durch welche die Reform vom 1. April 1892 erläutert wurde**), führte aus (No. 2): „Die in der einschlägigen Fachliteratur eingehend erörterte Frage eines einheitlichen lateinlosen Unterbaues für alle höheren Schulen, in dem als grundlegende Sprache das Französische oder Englische von Sexta an gelehrt, das Lateinische an Gymnasien und Real-Gymnasien etwa in Unter-Tertia, das Griechische an Gymnasien in Unter- oder Ober-Sekunda begonnen werden soll, erscheint der Unterrichtsverwaltung auch nach den Erfahrungen, die man in Schweden, Norwegen, Dänemark und der Schweiz mit dieser Einrichtung gemacht, noch nicht spruchreif. Darum ist in den anliegenden Lehrplänen und Lehraufgaben diesen Gedanken keine Folge gegeben worden.

*) Was das Prinzip anlangt — die Lehrplanfrage ist ja oben behandelt.

**) Deutscher Reichs-Anzeiger u. s. w. vom 14. Januar 1892, erste Beilage.

Um indessen die Ausführbarkeit des Vorschlags auch bei uns zu erproben, ist die Unterrichtsverwaltung, **in Erwägung der unverkennbaren praktischen Vorteile**, die mit dem **Gelingen dieses Planes verbunden wären**, entschlossen, in Städten, wo mehrere Gymnasien und Realgymnasien und daneben mindestens eine lateinlose Realanstalt vorhanden sind, unter bestimmten Sicherungsmassnahmen Versuche mit einem lateinlosen Unterbau zuzulassen. Eine besondere Schwierigkeit bildet dabei der Übergang von Schülern auf den Gymnasien und Realgymnasien neueren Systems auf die des alten Systems. Der erste Versuch mit einem solchen Unterbau wird mit Genehmigung des Unterrichtsministers im nächsten Schuljahre in Frankfurt a. M. gemacht werden.“

Es war ein überaus glücklicher Umstand, dass ein Mann wie Adickes im Jahre 1891 von Altona nach Frankfurt a. M. als Oberbürgermeister übergesiedelt war und dass er an der neuen Stätte seines Wirkens gerade den Gymnasial-Direktor Reinhardt gefunden hatte; in diesem Zusammentreffen lagen die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für einen Versuch, das Ostendorf'sche Prinzip auf Grundlage der Altonaer Erfahrungen auch auf das Gymnasium zu übertragen, zumal Graf Zedlitz Minister geworden.

Bei Besprechung seines Reform-Versuches*) sagt Herr Reinhardt darüber: „Die am meisten in die Augen springende Neuerung des Frankfurter Reformplanes besteht darin, dass der Unterricht in den fremden Sprachen im Gymnasium und Realgymnasium mit dem Französischen beginnen soll, während bisher in diesen Anstalten das Lateinische den Anfang und die Grundlage dieses Unterrichts bildete. Wichtiger als alles Geschriebene ist für diese Sache die That des Herrn Direktors Schlee in Altona. In dem von ihm geleiteten Realgymnasium wird bereits seit einer Reihe von Jahren nach einem Lehrplane unterrichtet, der den Unterricht in den fremden Sprachen mit dem Französischen beginnen und das Lateinische in Untertertia folgen lässt. Der dort gemachte Versuch ist nicht ohne Beziehung zu dem in Frankfurt geplanten. Die günstigen Erfolge, die unser Herr Oberbürgermeister an jener

*) Die Frankfurter Lehrpläne. 1892. S. 5 u. 6.

Anstalt beobachten konnte, waren für ihn bestimmend, eine hier gegebene Anregung mit Lebhaftigkeit aufzugreifen und ihr seine thatkräftige Unterstützung zuzuwenden.“

Mit der neuen Organisation in Frankfurt a. M. wurde der Reform-Gedanke erst in vollem Sinne lebendig, da sich erst hiermit wirklich ein gemeinsamer (dreistufiger) Unterbau für Gymnasium, Real-Gymnasium und Ober-Realschule ergab.

So wurde die Anregung von Bonitz (1873) nach etwa 20 Jahren zur That.

Seitdem haben die Reform-Schulen folgende Entwicklung aufzuweisen.

Dem Beispiele von Altona und Güstrow folgen Real-Gymnasien zu Frankfurt a. M. und Iserlohn (1892), Hildesheim (1893), Harburg und Osnabrück (1894), Lippstadt, Barmen, Breslau, Hannover (1895).

Dem Beispiele von Frankfurt a. M. (1892) folgen Gymnasien zu Berlin*) (1893), Hannover (1895), Breslau (1896), Karlsruhe (1896).

Ausserdem ist in Ohrdruf (1895) im Gothaischen zum ersten Male eine Vor-Anstalt als Reform-Schule eingerichtet worden.

Zur Übersicht mag der neueste diesbez. Plan, das Hanoversche System, hier beigelegt werden, da er unsrer Ansicht nach eine gesunde Weiter-Entwicklung des Altonaer und des Frankfurter Planes darstellt.**)

„Die Gesichtspunkte, von denen der Plan dieser Reform-schule ausgegangen, sind folgende:

1. Bei der herkömmlichen Lehrverfassung müssen die Eltern bereits im 9. Lebensjahre die für das ganze spätere Leben so wichtige Schulwahl für ihre Söhne treffen, da zwischen den Lateinschulen und den Real- (lateinlosen) Schulen gar keine Verbindung besteht, und trotz der Gleichartigkeit des Unterbaues der Gymnasien und Realgymnasien der Übergang von

*) Der Umstand, dass auf dem französischen Gymnasium zu Berlin (Collège Royal français) statutengemäss in Sexta mit dem Französischen begonnen werden muss, hat hier zum Hinaufrücken des Latein-Unterrichtes (bis Quarta) geführt. Vergl. das schon mehrfach erwähnte Programm des franz. Gymnasiums von 1895.

**) Vergl. zu dem Folgenden Preslers Bericht über das Schulwesen der Provinz Hannover in der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, November 1895, S. 53 u. f.

Lehrplan der Leibniz-Reform-Schule. (Hannover.)

	Unterbau				Mittelbau			Gymnasial-Oberbau						Realgymnasial-Oberbau			Summa	Frankfurter Lehrpläne	Allgemeine Lehrpläne
	VI	V	IV		U.III	O.III		U.II	O.II	U.I	O.I		U.II	O.II	U.I	O.I			
Religion	3	2	2		2	2		2	2	2	2		2	2	2	2	19	19	19
Deutsch, Geschichtserzählen	5	4	4		3	3		3	3	3	3		3	3	3	3	32	31	26 G. 28 R. G.
Latein	—	—	—		10	10		8	8	8	8		5	5	5	5	52 G. 40 R. G.	52 G. 40 R. G.	62 G. 43 R. G.
Französisch	6	6	6		3	3		2	2	2	2		3	3	3	3	32 G. 36 R. G.	30 G. 38 R. G.	19 G. 31 R. G.
Englisch	—	—	—		—	—		—	fak. 2	fak. 2	fak. 2		6	4	4	4	6 G. 18 R. G.	fak. 6 G. 18 R. G.	0 bzw. 6 G. 18 R. G.
Griechisch	—	—	—		—	—		8	8	8	8		—	—	—	—	32 G.	32	36 G.
Hebräisch	—	—	—		—	—		—	fak. 2	fak. 2	fak. 2		—	—	—	—	6	6	6
Geschichte und Erdkunde .	2	2	5		4	4		2	3	3	3		3	3	3	3	28 G. 29 R. G.	24 G. 27 R. G.	26 G. 28 R. G.
Rechnen und Mathematik .	5	5	5		4	4		4	3	4	4		5	5	5	5	38 G. 43 R. G.	37 G. 42 R. G.	34 G. 42 R. G.
Naturbeschreibung	2	2	2		2	2		—	—	—	—		—	—	—	—	10	10	8 G. 12 R. G.
Physik	—	—	—		—	—		2	2	2	2		3	3	3	3	8 G. 12 R. G.	8 G. 9 R. G.	10 G. 12 R. G.
Chemie und Mineralogie .	—	—	—		—	—		—	—	—	—		—	2	2	2	6	6	6
Schreiben	2	2	2		—	—		—	—	—	—		—	—	—	—	6	6	4
Zeichnen	—	2	2		2	2		—	—	—	—		2	2	2	2	8 G. 16 R. G.	8 G. 16 R. G.	8 G. 11 R. G.
Zusammen (verbindlich) . .	25	25	28		30	30		31	31	32	32		32	32	32	32			

NB. Zu diesen Stunden treten als verbindlich hinzu je 1 St. Turnen von VI bis Ia, je 2 St. Singen in VI und V, Chorsingen für beanlagte Schüler. Für den Gymnasial-Oberbau werden Zeichenstunden zur freiwilligen Teilnahme eingerichtet.

der einen auf die andere Anstalt auf nicht geringe Schwierigkeiten stösst; durch die Reformschule wird diese wichtige Entscheidung hinausgeschoben und in ein späteres Lebensalter verlegt, in welchem ein sichereres Urteil über Anlagen und Richtungen besteht. Nicht selten macht auch Veränderung ihrer Verhältnisse es den Eltern wünschenswert, eine grössere Freiheit in der Bestimmung des Bildungsweges ihrer Kinder zu besitzen. Von der Reformschule ist im 13. Lebensjahre der Übergang auf eine lateinlose Schule möglich, und im 15. Lebensjahre braucht erst entschieden zu werden, ob der Abschluss der Schulbildung in der gymnasialen oder in der realgymnasialen Richtung erfolgen soll.

Das Lehrziel der gesamten Anstalt ist dasselbe, wie das durch die Lehrpläne von 1892 den Gymnasien oder Realgymnasien gesteckte.

2. Das Französische ist die Fremdsprache, die zuerst gelehrt wird.

Es ist als moderne Sprache sowohl in der Flexion als auch in der Syntax leichter als das Lateinische. Während diese Sprache in der Gegenwart, vielleicht abgesehen von einzelnen philologischen Kreisen, im mündlichen Verkehr verschwunden ist und deshalb auch auf den Gymnasien Sprechübungen gar nicht mehr oder doch nur in geringem Umfange angestellt werden, wird die französische Sprache auf der Reformschule von Anfang an als lebende behandelt und mündlich gebraucht.

Ohne den Eifer, mit welchem der Sextaner der Lateinschule diese alte Sprache anfängt, verkennen zu wollen, kann doch nach den bei lateinlosen Schulen gemachten Erfahrungen das Interesse des neunjährigen Knaben für das Französische, welche Sprache ihm anschaulicher und in stärkerer Verbindung mit dem Sachunterricht entgegentritt, als ein regeres bezeichnet werden. Mit einem solchen fremdsprachlichen Anfangsunterricht wird, worauf ein sehr grosses Gewicht zu legen ist, die pädagogische Forderung erfüllt, wonach der Unterrichtsgang der geistigen Entwicklung der Kinder entsprechen und das Leichtere dem Schwereren vorangehen soll.

Wenn das Lateinische in Untertertia anfängt, ist der Schüler für die Aufnahme dieses Unterrichtsstoffes geistig reif. Die seit einer Reihe von Jahren an dem Realgymnasium zu

Altona und neuerdings an mehreren anderen Anstalten gemachten Erfahrungen sind sehr günstig.

Wegen des Beginns des Griechischen in der Untersekunda liegen noch keine Erfahrungen vor. Das Bedenken, dass die Erlernung der grammatischen Elemente an dem vorgerückteren Lebensalter der Schüler ersten Schwierigkeiten begegnen werde, ist aber wohl um so weniger begründet, als nur solche Schüler der gymnasialen Seite sich zuwenden werden, die auf den früheren Stufen eine befriedigende sprachliche Anlage und auf der Mittelstufe insonderheit ein reges Interesse für das Lateinische gezeigt haben.

Sonach erscheint die Stufenfolge, in welcher der fremdsprachliche Unterricht der Reformschule bemessen ist, im besten Einklang mit den durch die menschliche Natur gegebenen Verhältnissen.

Da nach den neuen Lehrplänen unter Wegfall des lateinischen Aufsatzes der Gymnasien und Einschränkung der Übersetzungen aus dem Deutschen in das Griechische das Verständnis der Schriftsteller als Lehrziel aufgestellt ist, wird auch bei der geringeren Stundenzahl und der Verschiebung des Beginns des altsprachlichen Unterrichts kein wesentlicher Unterschied in den Leistungen der Reifeprüfung bei den Gymnasien und der Reformschule bestehen. Soweit die Entwicklung des Denkvermögens als Ziel sprachlichen Unterrichts besteht, wird die neue Schule nicht geringere Mittel haben, es zu erreichen. Der Richtung des Geistes aber auf das Ideale, die auch bei der gegenwärtigen Schulverfassung nicht als die Aufgabe und Arbeit einer besonderen Schulart angesehen werden kann, wird auch die Reformschule dienen.

3. Den Schäden, die zur Zeit innerhalb der höheren Stände infolge der Verschiedenheit der von den Schulen innegehaltenen Bildungswege bestehen, wird durch die Gemeinschaftlichkeit des Unter- und Mittelbaues in nicht unerheblicher Weise Abhilfe geschaffen. Eine kräftigere Entwicklung des Gefühls der Gemeinschaftlichkeit ihrer Pflichten und Aufgaben und ihrer Zusammengehörigkeit wird bei den zur Führung berufenen Kräften durch eine Reform der Schuleinrichtungen gefördert werden.

4. Durch die Hervorhebung des französischen Unterrichts und die Vermehrung der deutschen Lehrstunden kennzeichnet sich die Reformschule als eine auf moderner Grundlage beruhende Bildungsanstalt und kommt sie Wünschen der Gegenwart, die sich auf eine von den alten Sprachen unabhängigere Schulbildung beziehen, entgegen.

In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern verfolgt sie die Ziele der allgemeinen Lehrpläne. Sie ist von dem Gedanken getragen, den der noch lebende frühere Leiter des preussischen Schulwesens, Dr. Wiese, mit den Worten ausdrückte: „Der Geist der Schule muss sich nähren von dem uns alle umgebenden Leben, mit dessen wechselnden Zeitströmungen die Grundzüge der Bildung andere werden; für den Erfolg alles Unterrichts ist aber der Glaube an dieersprießlichkeit und Notwendigkeit des zu Erlernenden von der grössten Bedeutung.“ Durch den Betrieb aber der alten Sprachen erkennt die Reformschule die Notwendigkeit einer Verknüpfung des Neuen mit dem Alten und einer gründlichen historischen Bildung an.“

Was ist nun von diesen Reform-Schulen zu halten? Die Schul-Verwaltung bezeichnet sie als „Versuche“, aber die Preussische Schul-Verwaltung pflegt keine Versuche zu machen, für deren Gelingen nur eine geringe Wahrscheinlichkeit spricht.

Dass ein Mann wie Bonitz für derartige, Gymnasium und Real-Gymnasium umfassende Versuche, bereits im Jahre 1873 eingetreten ist, spricht für die Bestrebungen und zwar um so mehr, als Bonitz damals noch sein Gymnasium leitete und noch nicht auf die ministerielle Mitte, die allen Parteien gerecht werden soll, abgestimmt war.

Ich bin stets der Ansicht gewesen, dass der gemeinsame (dreistufige) Unterbau aus bestimmten Gründen eingerichtet werden muss, falls dies ohne Schädigung der bestehenden Anstalten, vor allem des Gymnasiums und der lateinlosen (sechsstufigen) Realschule (höheren Bürgerschule) geschehen kann — aber in bezug auf dieses „falls“ überhaupt ein Urteil abzugeben, schien mir sehr bedenklich. Diese bestimmten Gründe decken sich aber für mich nur zum Teil mit dem landläufigen.

Dass die Berufswahl durch die Reform-Schule um 3 Jahre

hinausgeschoben wird, ist selbstverständlich, dass sie damit erheblich erleichtert wird, ist mindestens fraglich.

Wer Jahre lang mit Schülern wirklich zu verkehren bemüht gewesen, wird die des öfteren angeführte Thatsache durchaus bestätigen, dass die Entscheidung zu einem bestimmten Berufe oft oder sogar meist sehr spät erfolgt.*)

So sehr wir also dafür eintreten, dass Keinem ein bestimmter Beruf, zu welchem er Neigung und Fähigkeit hat, dadurch verschlossen wird, dass er als Sextaner einer bestimmten Anstalt überwiesen worden ist, so wenig vermögen wir hierfür in der Reform-Schule ein Heilmittel zu sehen.

Trotzdem hat der gemeinsame Unterbau unleugbare Vorteile vor der jetzigen Zersplitterung: in den Jahren der Sexta, Quinta, Quarta kann im allgemeinen wirklich entschieden werden, nicht etwa, ob ein Schüler auf das Gymnasium, das Real-Gymnasium oder die Ober-Realschule gehört, wohl aber ob ein Schüler sich überhaupt für eine höhere Schule eignet oder ob er wieder an die Volksschule zu weisen ist.

Für diese Jahre ist also derjenige Plan, welcher von dem Plan der Volksschule am wenigsten abweicht, der günstigste, weil sich dabei die im Interesse der höheren Schule liegende Sichtung des Schüler-Materials ohne Benachteiligung der betreffenden Schüler vollziehen lässt.

Die unseligen Schiebungen vom Gymnasium zum Real-Gymnasium oder zur Ober-Realschule und von da endlich zur Volksschule, welche für die Schüler so nachteilig sind, würden hiermit ganz verschwinden.

Ferner ist bereits jetzt klar, dass sich auf unseren höheren

*) So sagt z. B. Schrader a. a. O. S. 82: „Wer auch nur einigermaßen mit der Statistik der jugendlichen Geister und ihrer Neigungen vertraut ist, der weiss, wie wenig bei den meisten die Verschiedenartigkeit ihrer intellektuellen Veranlagung für diese Wahl bedeutet, und jeder Schulmann hat hundertfältig erfahren, dass unsere Schüler in der Mehrzahl erst in den beiden oberen Klassen, oft genug erst in der Prima, zuweilen sogar erst nach abgelegter Reifeprüfung, jedenfalls also zu einer Zeit ihren künftigen Beruf wählen, in der sie über den gemeinsamen Unterbau längst hinaus sind.“ Ich schlage die Bedeutung der intellektuellen Veranlagung für die Berufswahl höher an, als Herr Schrader, stimme aber sonst durchaus zu.

Schulen langsam neben dem Abschnitte zwischen Unter-Sekunda und Ober-Sekunda auch ein Abschnitt zwischen Quarta und Unter-Tertia bildet — schon ein Blick auf die Treutleinschen Tabellen zeigt dies mit grosser Deutlichkeit.*)

Eine grosse Klasse von äusserst wichtigen Fachschulen, zunächst die Landwirtschaftsschulen und die Handelsschulen, setzt mit ihrem Lehrplane da ein, wo die Quarta der Realschulen aufhört.

Je leichter der Abfluss nach diesen Anstalten, deren Vermehrung nach Art (z. B. niedere Technik) und Zahl eine bedeutende Aufgabe unserer Zeit ist, gestaltet wird, um so begründeter ist die Hoffnung, auf den Vor-Anstalten und auf den Voll-Anstalten nur geeignetes Schüler-Material zurückzubehalten.

Dieser Abfluss kann aber nur regelmässig erfolgen, wenn Sexta, Quinta und Quarta nach dem Muster der Realschule gestaltet sind.

Hiermit kommen wir zugleich auf eine Frage, welche Herr Schulze**) aufwirft: Warum macht man nicht bloss Sexta und Quinta lateinlos, sondern auch Quarta?

Die Lehrpläne vom Jahre 1882 haben das Griechische auf dem Gymnasium nach Unter-Tertia verlegt und dadurch einen gemeinsamen dreistufigen Unterbau für Gymnasium und Real-Gymnasium geschaffen: diese Verlegung entspricht genau dem Schnitte zwischen Quarta und Unter-Tertia, dessen Existenz die Treutleinschen Tabellen darthun und diese Gliederung fordert ihr Recht.

Herr Schulze sagt ferner: Warum beginnt man das Griechische erst in Unter-Sekunda und nicht schon in Ober-Tertia? Dazu heisst es: „Die Antwort auf diese Frage ist einzig und allein darin zu finden, dass man das Interesse der Schule blindlings einer vermeintlich sozialen Rücksicht unterordnet.“

Sehen wir von dem „blindlings“ und dem „vermeintlich“

*) Vgl. dazu den Vortrag von Ehrenthal „Über den Unterricht in der Geschichte auf den unteren Klassen (incl. Unter-Tertia) der höheren Lehranstalten“. Bericht in der „Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896, Juli“.

**) a. a. O. S. 32. Vergl. dazu Juling, Schriften des deutschen Einheitsschulvereins, Heft 7, § 2 bis § 7.

ab, so erscheint uns das, was Herr Schulze hiermit tadelt, als Lob, nur müsste die Unterordnung noch etwas weiter gehen. Die bisher in's Leben getretenen Reform-Schulen leiden nämlich an einem grossen Übelstande, insofern sie dem „Schnitte“ zwischen Unter-Sekunda und Ober-Sekunda nicht gerecht werden: die Einführung des Griechischen bez. Englischen in Unter-Sekunda, d. h. ein Jahr vor der Abschluss-Prüfung ist äusserst bedenklich, wenn auch geschichtlich zu erklären.

Gemäss den oben entwickelten Ansichten können wir nur eine Reform-Schule für zulässig halten, welche dem Schnitt zwischen Unter- und Ober-Sekunda wirklich gerecht wird und infolgedessen in ihrem Oberbau vierstufig angelegt ist: sie stellt einen sechsstufigen gemeinsamen Unterbau für Gymnasium und Real-Gymnasium dar.

Unter dieser Voraussetzung dürfte sich zunächst das Bedenken des Herrn Schulze in Bezug auf den Beginn des Lateinischen in Unter-Tertia wohl erledigen lassen, dem ja dann auch sieben Jahresstufen zur Verfügung stehen.*)

Ferner würde dem Griechischen dabei genau dieselbe Stundenzahl (32) zugeteilt werden können, welche Herr Schulze ebenso wie Herr Reinhardt für dieses Fach fordert.

Endlich bliebe auch noch Raum für weitere Veränderungen des Lehrplanes, welche im Hinblick auf einzelne gewichtige Bedenken, die Herr Uhlig**) geäussert hat, notwendig erscheinen.

Der Lehrplan, welchen der nächste Abschnitt giebt, bezeichnet die Antwort auf die hier entspringenden Fragen.***)

*) Ob das Quarta-Jahr mit Französisch und ohne Lateinisch dabei halb und halb als verloren betrachtet werden muss, ist mindestens eine offene Frage (Reinhardt contra Schulze).

**) Die Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Heidelberg 1892.

***) Vgl. dazu Schmeding „Die Bewegung in Norwegen auf dem Gebiete der Schulreform“, Päd. Archiv 1896, Mai und Juni.

Den letzten Verhandlungen lagen zwei Vorschläge zu Grunde.

I. Alle Kinder besuchen die Volksschule. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt in Quarta mit Deutsch. In Unter-Tertia scheidet sich die Lateinlinie und die Linie des Englischen. Griechisch ist wahlfrei.

II. Die beiden Linien scheiden sich erst in Ober-Sekunda.

Der Staatsminister entschied sich für No. I mit Rücksicht auf die Lage in anderen Kulturstaaten, der Unterrichtsminister und alle übrigen Minister stimmten für No. II. Der König genehmigte die Entscheidung der Majorität.

Wie steht es aber mit dem pädagogischen „Grund-Prinzip der Reform-Schule“, welches dem „Prinzip von der führenden Fremdsprache“ gegenübersteht?

Erst Französisch (oder Englisch), dann Lateinisch! Kann das Lateinische dabei bestehen?

Gern gestehe ich ein, dass ich, was Gymnasium (und Real-Gymnasium) anlangt, für einen starken Latein-Betrieb von Sexta bis Prima, etwa in dem Sinne, wie er von Herrn Jäger (Cöln) oder von Herrn Uhlig (Heidelberg) u. A. mehrfach verteidigt worden ist, von vornherein eingenommen bin und zwar wegen der ausgezeichneten sprachlich-logischen Schulung, die ein solcher Unterricht jedenfalls lange Zeit thatsächlich gewährt hat. Wenn aber Männer wie Reinhardt, Schulze u. A., deren Berechtigung das Gymnasium zu vertreten zweifellos ist, mit einem sechs- oder siebenstufigen Latein-Betrieb auszukommen glauben, so sind für mich die Bedenken gegen das Prinzip der Reform-Schule, soweit sie das Gymnasium (und das Real-Gymnasium) betreffen, nicht allzu erheblich.

Freilich die neue Entdeckung, dass für unsere Sextaner das Lateinische zu schwer sei, ist mir äusserst überraschend gewesen — ich hatte wirklich die Empfindung des bekannten Bodensee-Reiters.*)

Dass aber an dieser Entdeckung irgend etwas ist, wie man zu sagen pflegt, scheint mir kaum noch Zweifeln zu unterliegen — sehr nüchterne Beobachter bestätigen sie aus ihrer Praxis**) und Väter, die durchaus auf dem gymnasialen Standpunkte stehen, bekennen, dass das Lateinische ihren normal beanlagten Söhnen ganz andere Schwierigkeiten macht, als sie ihnen selbst aus ihrer Schulzeit in Erinnerung sind.

Ich finde keinen andern Grund für diese Erscheinung als den, dass die ganze Atmosphäre unseres Lebens nicht mehr genug Latein enthält, um die Wirkung auszuüben, welche sie noch vor zwanzig Jahren ausübte.

Oben wurde das Urteil eines erfahrenen Direktors über die Erfolge des Latein-Unterrichts in den oberen Klassen an-

*) Vergl. Weissenfels, Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1888, Oktober.

**) Vergl. dazu Juling, Schriften des deutschen Einheitsschulvereins. Nr. 7. S. 11 u. f.

geführt, es lässt sich mit Recht auch auf die mittleren und unteren Klassen ausdehnen: den Schülern fehlt vielfach das innere und tiefere Interesse am Erlernen des Lateinischen.

Früher war der Primaner für den Sextaner vor allem ein Mensch, der Latein (und Griechisch) konnte und der Wunsch, auch ein solcher Mensch zu werden, belebte das Interesse des Sextaners für das Lateinische und half ihm über die selbstverständlich vorhandenen Schwierigkeiten in ganz anderer Weise hinweg, als dies jetzt der Fall ist.

In ähnlichem Sinne wirkte auch vielfach das „Haus“.

Beurteilt man die Reform-Schule von dieser unvermeidlich fortschreitenden Änderung des „milieu“ aus, so erscheint sie nicht bloss zulässig, sondern sogar notwendig: in einer lebenden Sprache lässt sich thatsächlich immer ein fremdsprachlicher Anfangs-Unterricht erteilen, der das Interesse des Schülers in hohem Masse erweckt und fesselt.

Dass ein solcher Unterricht für das Lateinische wirklich nutzbar gemacht werden kann, hat mich vor allem die Schulze'sche Abhandlung (1895) gelehrt — und damit sind die prinzipiellen Bedenken gegen die Reform-Schule, so weit sie das Gymnasium betreffen, für mich erledigt.

Wir schliessen diese Erörterung mit zwei Urteilen aus Gymnasialkreisen ab. Im Hinblick auf das Lebenswerk des Comenius sagt Reinhardt:*) „Die Freunde der humanistischen Bildung sollten vor allem mit Hand anlegen, dass, wenn das alte Gymnasium sich gegenüber der Macht der Thatsachen als unhaltbar erweist, inzwischen nach einem schon vor Jahrhunderten vorgezeichneten Plane unter günstigem Schutze ein Umbau entstehen kann, in dem die alten Sprachen eine zwar weniger weitläufige, aber desto sichere Stätte finden zu kräftigem erfolgreichen Gedeihen.“

*) Die Schulordnung in Comenius Unterrichtslehre und die Frankfurter Lehrpläne, Schriften der Comenius-Gesellschaft (Abdruck im Pädagogischen Archiv 1894, Juni.)

Die Comenius-Gesellschaft ist zur Pflege der Wissenschaft und der Volks-Erziehung (10. X. 1891) gegründet (Vorsitz: Archivrat Dr. Keller.) Ihr allgemeiner Zweck ist: Die Pflege der Philosophie, Religion, Erziehungslehre und Geschichte im Geiste comenianischer Grundsätze und Anschauungen und die Fruchtbarmachung dieser Grundsätze für die Lösung erziehlicher Aufgaben der Gegenwart.

Ferner äussert sich Waldeck *) gelegentlich der Besprechung seiner griechischen Grammatik durch Weissenfels **), einen typischen Vertreter der altphilologischen Partei, welche die Lehrpläne von 1882 in die Lehrpläne von 1892 hineinliest, folgendermassen:

„Sache der Lehrer wäre es jetzt, in dem durch die Lehrpläne errichteten und im ganzen zweckmässigen Umbau sich wohnlich einzurichten, aber nicht durch eigensinniges Festhalten an einem einseitigen philologischen Standpunkte jede den berechtigten Anforderungen der Gegenwart entsprechende Reform unmöglich zu machen. Sperren sich dieselben hartnäckig dagegen ab, und suchen . . . zu beweisen, dass alles beim alten bleiben soll, so laden sie dem Gymnasium den Schein auf, als ob es zu einer Reform im Sinne der Zeit unfähig sei. Augenblicklich ist der Kampf um dasselbe in eine Ruhepause eingetreten, weil man hoffnungsvoll auf den Erfolg des begonnenen Reformwerkes wartet. Zeigt sich die Schule selbst aber zur Weiterentwicklung unfähig, so wird er heftiger als je entbrennen, denn die Welt glaubt nun einmal nicht mehr, dass man kein wissenschaftlich gebildeter Mann sein könne, ohne zu wissen, ob *ᾠων* oder *ᾠτῶν* zu accentuieren ist. Wenn dann der Sturm der Zeit mehr als wünschenswert wäre, vom humanistischen Gymnasium wegreisst, so mögen die sich als seine Totengräber betrachten, die durch starres Festhalten am Alten jede rechtzeitige Reform thatsächlich verhindert haben. Dass wir, mag der Frankfurter Versuch gelingen oder nicht, einer Zukunftsschule mit gemeinsamem Unterbau entgegengehen, wird für meine Überzeugung immer wahrscheinlicher. Dann aber wird erst recht gründlich mit den alten einseitig philologischen Anschauungen aufgeräumt und mit rücksichtsloser Konsequenz alles beseitigt werden müssen, was für die neuen Ziele nicht mehr passt.“***)

Die Reform-Schule als Vor-Anstalt, welche einen gemeinsamen sechsstufigen Unterbau für Gymnasium und Real-Gymnasium bildet, unterscheidet sich von der sechsstufigen

*) Hallenser Lehrproben, Heft 41.

**) Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1893, Oktober.

***) Vgl. dazu ferner: Paulsen. Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preussen, Berlin, 1893 und Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten, Göttingen, 1893.

Realschule im wesentlichen nur dadurch, dass von Unter-Tertia an hier Englisch, dort Lateinisch getrieben wird.

Würden stets beide fremdsprachliche Abteilungen eingerichtet, so könnte von einer wirklichen Gefährdung der Realschule durch diese Reform-Schule nicht die Rede sein, wenn auch der Umstand, dass dem Lateinischen mehr Raum gegeben werden muss als dem Englischen, in schultechnischer Beziehung einige Schwierigkeiten macht.

In kleinen Orten, in denen möglichst sparsam zu Werke gegangen werden soll, wird man sich aber sehr häufig dafür entscheiden, nur eine der beiden fremdsprachlichen Abteilungen einzurichten. Dass die Wahl bei dem jetzt geltenden Berechtigungs-Wesen dann meist für das Lateinische getroffen wird, weil damit der Übergang zum Oberbau des Gymnasiums und des Real-Gymnasiums ermöglicht ist, dürfte keinem Zweifel unterliegen.

Abgesehen von grossen Städten würden also vermutlich sechsstufige lateinführende Schulen die Regel sein d. h. diese Reform-Schule würde die Realschule im allgemeinen verdrängen oder, was auf dasselbe hinausläuft, das Lateinische würde wiederum in die Realschule einziehen. Dieses Bedenken ist für mich so schwerwiegend und so unwiderleglich, dass ich mich ganz entschieden gegen diese Reform-Schule aussprechen würde, wenn es hier keine Abhülfe gäbe.

Diese Abhülfe ist meiner Ansicht nach nur möglich, wenn man der sechsstufigen Realschule einen Oberbau giebt, der zu allen „Berufen der Voll-Anstalten“ führt.

Der Plan zu einem solchen (vierstufigen) Oberbau ist oben, ohne Rücksicht auf die Fragen der Reform-Schule, gegeben worden.

Träte er ins Leben, ausgestattet mit den nötigen Berechtigungen, so wäre gegen die sechsstufige Reform-Schule von Seiten der Realschule nichts mehr einzuwenden.

Die verschiedenen (vierstufigen) Oberbauten könnten gemäss dem „Prinzip von der gegenseitigen Ersetzbarkeit der Fremdsprachen“ aufgeführt werden — das „Fachschul-Prinzip“ könnte dabei ganz zurücktreten.*)

*) Dabei bliebe für das Real-Gymnasium und für die Ober-Realschule auch das „Prinzip der führenden Fremdsprache“ gewahrt.

Unter diesen Bedingungen könnte man das Erbe des Comenius*) freudig antreten.

Worin besteht dieses?

K. v. Raumer sagt in seiner „Geschichte der Pädagogik etc.“ u. A.: „Comenius ist eine grosse, ehrwürdige Leidensgestalt. Verfolgt und heimatlos umherirrend während jener entsetzlichen, verwüstenden dreissig Kriegsjahre, verzweifelte er nicht, sondern mit ausdauernder glaubensstarker Treue arbeitete er unermüdet dahin, die Jugend besser für eine bessere Zukunft zu erziehen. Scheint es doch, als hätte seine zweifellose Sehnsucht in einem grossen Teil Europas viele, von der ganzen Zeit niedergebeugte, ernste Männer aufgerichtet und auch sie mit der Hoffnung belebt: durch fromme und weise Erziehung sei eine gottgefälligere Generation herbeizuführen.“

„Der Einfluss des Comenius auf spätere Pädagogen ist unberechenbar, vornehmlich auf die Methodiker.“

Die Bekenntnisse des grossen Mannes „Unum necessarium in vita et morte etc.“ gipfeln in dem einen Satze: „Ich danke meinem Gotte, der gewollt, dass ich zeitlebens ein Mann der Sehnsucht sein sollte.“

Diese Sehnsucht nach dem Guten, welche ihm ein Bächlein aus Gott, der Quelle alles Guten war, gab ihm die Kraft zu seinem Liebeswerke, an der Erziehung seines Volkes zu arbeiten.

Aus dem Ganzen einer frommen Anschauung floss seine umfassende Thätigkeit: das Jenseits ist ihm die wahre Heimat, aber im Diesseits muss die Gemeinschaft mit Gott gestiftet werden, damit der Weg des irdischen Lebens ein Pfad zu jener Heimat wird.

In diesem Geiste widmet sich Comenius der Jugend-Erziehung**), dem wichtigsten aller Liebeswerke, und diese Jugend-Erziehung ist ihm eine **nationale**.

Die Schola infantiae (oder materna) umfasst die ersten sechs Jahre . . . hier ist die Mutter im Hause die Lehrerin. Die nächsten sechs Jahre sind der deutschen Schule (Volksschule) gewidmet, der Schule der Muttersprache. Sie lehrt

*) Vgl. Reinhardt, „Die Schulordnung etc.“

**) Über die Methode vergl. K. v. Raumer, Geschichte usw.

Deutsch lesen, richtig schreiben, rechnen, wie es das Leben fordert, messen, gewöhnliche Melodien singen, Auswendiglernen geistlicher Lieder, Kenntniss des Katechismus und der Bibel, eine ganz allgemeine Geschichtskenntnis, nämlich der Schöpfung, des Falles und der Wiederherstellung der Menschen, einiges aus der Geographie und Kenntniss der Gewerbe und Künste.

In die letzten drei Jahre der Volksschule fällt, falls Bedürfniss vorhanden ist, auch der Betrieb der fremden Umgangs-Sprachen (*vicinae gentis linguae*).

Vom 13. bis 18. Jahre gehen die Schüler, welche nicht sofort in das Leben treten wollen, in die Latein-Schule (Gymnasium), deren Klassen im allgemeinen den Forderungen des Trivium und Quadrivium Grammatica, Physica, Mathematica, Ethica, Dialectica, Rhetorica)*) entsprechen.

Hier muss neben der Muttersprache das Lateinische gründlich betrieben werden, das Griechische und Hebräische ist dagegen nur in geringem Umfange zu lehren.

„Jede Sprache muss für sich allein gelernt werden, nämlich zuerst die Muttersprache, dann diejenige, welche an der Stelle der Muttersprache anzuwenden ist, also die Sprache eines Nachbarvolkes, dann die lateinische, danach die griechische, hebräische usw., immer eine nach der andern, nicht zugleich, sonst verwirrt die eine die andere“. „Die bereits gelernte Sprache muss die Richtschnur bilden für die Festsetzung der Regeln einer neuen Sprache.“

Die Zeit vom 18. bis 24. Jahre ist den akademischen Studien**) und deren Abschlüsse zu widmen.

Neben den Universitäten soll eine „Akademie der Wissenschaften und der Erfindungen“ gegründet werden (vergl. Bacon), in welcher bedeutende Männer in gegenseitiger Förderung zusammenarbeiten.

Dies sind die Grundzüge des Planes, welchem Comenius folgt, und zwar unter Anschluss an damals bestehende Verhältnisse (vergl. die württembergischen und sächsischen Schul-Ordnungen).

*) Man beachte die Reihenfolge.

**) Comenius verlangt eine Prüfung (vergl. Abiturienten-Examen) der ankommenden Studenten.

„Alle Schüler müssen gemeinsam geführt werden, soweit sie gemeinsam geführt werden können“.

Dieses Wort des Comenius bezeichnet vor allem den Weg für die weitere Arbeit an der inneren Einheit unseres Volkes.

Dabei wird man aber auch, schon allein*) im Hinblick auf die „Mutterschule“, welche für das Kind natürlich nicht mit dem 6. Jahre abschliesst, des klaffenden Gegensatzes gedenken müssen, welcher zur Zeit zwischen der Bildung der Männer und der Frauen bei uns im allgemeinen besteht.

Gerade jetzt, wo die Frauen so oft ins Leben hinaus müssen, um sich das tägliche Brot zu verdienen, ist die Frage einer Annäherung der Frauen- und Männer-Bildung für alle Gebiete des Schulwesens — von der Volksschule abgesehen — nicht mehr abzuweisen.

Auf dem Gebiete der Berufs-Schulen herrscht in dieser Hinsicht bereits ein reges Leben, auf dem Gebiete der Anstalten für „Allgemeine Bildung“ kommt die Bewegung wenigstens langsam in Fluss.

Die neue Ordnung des höheren Mädchenschulwesens in Preussen vom 31. Mai 1894, der bereits entsprechende Bestimmungen in anderen deutschen Staaten vorangegangen sind, setzt den Begriff der höheren Mädchenschule fest: sie ist, abgesehen von den Elementar-Klassen, eine sechsstufige Anstalt für Allgemeine Bildung und entspricht somit genau den Vor-Anstalten, am genauesten der sechsstufigen (lateinlosen) Real-schule.

Wie für die männliche Jugend mit der Neuordnung vom 1. April 1892 die siebenstufigen Anstalten auf sechsstufige zurückgeführt wurden, soll es nun überall auch für die weibliche Jugend geschehen.

Mag nun den Bedenken**) gegen diese Zurückführung,

*) In dem weiter unten angeführten Berichte spricht (S. 3) Direktor Dr. Sommer von „einer besseren und vertieften Erziehung der Frau, zwecks ihrer grösseren Leistungsfähigkeit in ihrem natürlichsten Berufe als Erzieherin des Menschengeschlechtes.“

**) Vergl. in dem Berichte über die Städtische höhere Mädchenschule usw. in Braunschweig, Ostern 1896, die Abhandlungen von Director Dr. Sommer, Dr. Ausfeld und Lenz.

welche von der Lehrerschaft an den höheren Mädchenschulen vielfach geäußert worden sind, Rechnung getragen werden oder nicht, auf alle Fälle erhebt sich die Frage, ob ein Teil dieser höheren Mädchenschulen durch Angliederung weiterer Klassen zu Voll-Anstalten auszubauen ist oder ob die Voll-Anstalten für Mädchen, welche ohne Zweifel nötig werden, auf dem Wege zu erreichen sind, der bereits in Karlsruhe durch die Gründung des Mädchen-Gymnasiums betreten worden ist. *) Es ist wohl keine Frage, dass man nicht zu dem Mädchen-Gymnasium gekommen wäre, wenn nicht das sogenannte Gymnasial-Monopol herrschte, man musste es thun, um den Mädchen nach ihrer Ausbildung möglichst weitgehende Rechte in Aussicht stellen zu können.

Dass man damit auch in die Frauenwelt den Gegensatz hineinträgt, welcher für die männliche Jugend durch die Zersplitterung unseres Schulwesens bedingt ist, bleibt sehr bedauerlich, wenn es auch zur Zeit nicht vermieden werden kann.

Hätte das Reife-Zeugnis der Ober-Realschule jetzt schon denselben Marktwert, den das Reife-Zeugnis des Gymnasiums besitzt, so würde kein Grund vorhanden sein, Mädchen-Gymnasien zu gründen.

Man würde dann den bewährten bestehenden Vor-Anstalten (den höheren Mädchenschulen) einen Oberbau hinzugefügt haben, welcher sich mit dem vorhandenen Unterbau zu einem organischen Ganzen zusammenschliesst.

Dass diese ganze Anstalt im Prinzipie dem Lehrplane folgen müsste, welcher oben für die Ober-Realschule aufgestellt worden ist, dürfte kaum ernstlichen Zweifeln begegnen.

Wie dem auch sein mag, für die weibliche und für die männliche Jugend nehmen wir das Wort des Comenius in Anspruch:

„Alle Schüler müssen gemeinsam geführt werden, soweit sie gemeinsam geführt werden können“.

An der inneren Einheit unseres **gesamten** Volkes

*) Man hat dort die Gestaltung des Reform-Gymnasiums gewählt. In Bremen sollen im Herbst 1896 Kurse (Lyceum), im Herbst 1897 ein Mädchen-Gymnasium errichtet werden.

weiter zu arbeiten,*) ist eine dringende Aufgabe unserer Zeit.

Ob das „Prinzip von der gegenseitigen Ersetzbarkeit der Fremdsprachen“ schon allein eine gemeinsame Führung der heranwachsenden Jugend ermöglicht oder ob dazu überdies noch das „Prinzip der Reform-Schule“ nötig ist, mag die Zukunft zeigen.

In den „Lehrplänen etc.“ vom Jahre 1892 kommt nur das erste Prinzip zur Geltung, die zugehörige Denkschrift berücksichtigt auch das zweite, und zwar in Erwägung der unverkennbaren praktischen Vorteile, die mit dem Gelingen eines Reform-Schul-Planes im Sinne der Frankfurter Bestrebungen verbunden wären.

Auf diese praktischen Vorteile weist schon Comenius hin: „Eine Mutterschule muss in jedem Hause sein, eine deutsche Schule**) in jeder Gemeinde, eine lateinische in jeder Stadt, eine Akademie in jedem Reiche oder in jeder grösseren Provinz.“

*) In diesem Sinne ist es mit grosser Freude zu begrüßen, dass die Comenius-Gesellschaft neuerdings auch den, namentlich in Dänemark so bewährten, „Volkshochschulen“ ihre Aufmerksamkeit zuwendet.

**) Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass sich auf unseren höheren Schulen zwischen Quarta und Unter-Tertia ein neuer Schnitt bildet bzw. bereits gebildet hat.

Dieser deutet an, dass der untere Teil jener Anstalten in gewissem Sinne dem oberen Teile der Volksschule entspricht.

Siegt das Prinzip der Reform-Schule, so lässt sich durch Angliederung von wahlfreien Lehrgängen für Französisch oder Englisch an die Volksschule ein gewisser Ersatz (vergl. die Rektoratsschulen) für die drei unteren Klassen einer höheren Schule schaffen.

Diese Einrichtung würde sich auf dem Lande und in den Marktflecken treffen lassen und auch in kleineren Städten, in denen ja ausserdem noch eine sechsstufige höhere Lehranstalt bestehen könnte.

Damit würde vor allem erreicht, dass die Kinder im allgemeinen überall bis zum 13. oder 14. Jahre im elterlichen Hause bleiben könnten, ehe die Entscheidung für einen bestimmten Beruf oder für den Besuch einer kaufmännischen, landwirtschaftlichen etc. Fachschule oder für den Übertritt in eine höhere Schule getroffen werden müsste.

Damit hätte man die deutsche Schule des Comenius, welche ja auch die neueren Fremdsprachen bei Bedürfnis berücksichtigen soll! Sie würde sicher den Zudrang zu den höheren Schulen vermindern.

VII. Schultechnische Ausführung zum Abschnitt VI.

Lässt man das „Prinzip der Reform-Schule“ auf den Plan BI des Abschnittes V einwirken, und zwar unter Anerkennung der Reinhardt'schen (Frankfurt a./M.) und Ramdohr'schen (Hannover) Forderungen für das Lateinische, so kann man zugleich das Französische so stark ansetzen, dass eine Vereinigung mit der Realschule, deren führende Fremdsprache das Französische ist, ermöglicht wird. So entsteht das folgende Bild:

Lehrplan der sechsstufigen Normal-Schule.

	VI	V	IV	III	II	I
Religion	3	2	2	2	2	2
Deutsch und Geschichtserzählungen	5	4	4	3	3	3
Französisch	8	8	8	4	4	4
Gabel-Fächer	—	—	—	10	9	9
Geschichte und Erdkunde	— 2	— 2	2 2	2 2	2 2	2 2
Mathematik (Rechnen)	4	4	4	4+(1)*	4+(1)*	4
Naturkunde	2	2	2	2	1	1
Physik und Elemente der Chemie	—	—	—	—	2	3
Schreiben	2	2	2	—	—	—
Zeichnen	—	2	2	2	2	2
Summa	26	26	28	32	32	32

Bemerkung: Die Gabelung liegt nur in dem mit „Gabel-Fächer“ bezeichneten Teile des Lehrplans.

*) Vgl. Anmerkung S. 198.

Diese Stunden werden entweder alle für Lateinisch verwendet (vgl. Frankfurter Plan u. s. w.) oder für Deutsche Grammatik (1, 1, 1 Std.), Englisch (7, 6, 6 Std.) und Verschiedenes (2, 2, 2 Std.). Dass die „Deutsche Grammatik“, welche für die Schüler der einen Abteilung als besondere Stunde eingeführt wird, mit dem „Deutschen“ in einer Hand zu vereinigen ist, bedarf wohl kaum der Bemerkung. Die Stunden, welche durch „Verschiedenes“ bezeichnet sind, können je nach den örtlichen Bedürfnissen für Praktisches Rechnen, Buchführung, Gewerbliches Zeichnen u. s. w. verwendet werden. Will man die Teilnahme an diesen Gegenständen „wahlfrei“ machen, so kommt die englische Abteilung auf 30 Pflichtstunden wöchentlich, während für die lateinische Abteilung 32 Pflichtstunden wöchentlich bestehen bleiben. In beiden Fällen sind zwei Zeichenstunden in der Berechnung eingeschlossen.

Wählt man das Englische als führende Fremdsprache, so dürfte sich das Bild verändern, wie folgt:

	VI	V	IV	III	II	I
Deutsch und Geschichtserzählungen	5	5	5	3	3	3
Englisch	6	6	6	4	4	4
Gabel-Fächer	—	—	—	10	9	9
Mathematik (Rechnen)	5	5	5	4+(1)*	4+(1)*	4

Bemerkung: Die mit „Gabel-Fächer“ bezeichneten Stunden werden entweder alle für Lateinisch verwendet oder für Deutsche Grammatik (1, 1, 1 Std.) und Französisch (9, 8, 8).

An jede dieser Normal-Schulen lässt sich ein Oberbau nach Plan B^{II} und nach Plan C^{II} anschliessen.

*) Vgl. Anmerkung S. 198.

VIII. Schluss-Betrachtungen.

Die Aufgabe der vorstehenden Abhandlungen bestand im wesentlichen darin, die Prinzipien der Preussischen Neuordnung vom 1. April 1892 auf inductiv-deductivem Wege festzustellen und diesen Prinzipien gemäss eine schultechnische Ausführung zu geben.

Dass diese Ausführung mit den „Lehrplänen etc.“ nicht genau übereinstimmt, ist erklärlich, wenn man bedenkt, wie stark sich bei allen solchen Neubildungen der Einfluss geschichtlich überwundener Massen bemerkbar macht.

Die Preussische Neuordnung hält an einem dreistufigen Oberbau fest, während die reine Durchführung ihrer Prinzipien „bei dem gegebenen Lehrziel“ einen vierstufigen Oberbau fordert, namentlich auch von dem Gesichtspunkte aus, dass die Vorbereitung zur „Wissenschaft“ im Oberbau das gewinnen soll, was sie im Unterbau verlieren muss.*)

Streicht man das letzte Jahr von unseren Lehrplänen fort, so verliert der systematische Aufbau nichts, während ihre Durchführbarkeit dann allerdings fordern würde, dass die Lehrziele „aller“ Gegenstände gleichmässig herabgesetzt würden.

Will man an dem gegebenen Lehrziele**) festhalten, so wird man sich entschliessen müssen, an das alte Haus ein wenig anzubauen: kommt man nach reiflicher Überlegung aller Mittel mit einem bestimmten Raum für einen bestimmten Zweck nicht aus, so muss man eben den Raum erweitern oder den Zweck verengern.

Die Forderung eines vierstufigen Oberbaues wird besonders zwei Bedenken hervorrufen:

1. Die Schulzeit des Einzelnen wird dabei um ein ganzes Jahr verlängert.

2. Die Kosten für Staat und Patrone scheinen dadurch erheblich vergrössert zu werden.

Zunächst wäre darauf hinzuweisen, dass die Gymnasien

*) Vergl. in der Denkschrift zu den neuen Lehrplänen No. 10.

**) Dabei ist, wie nochmals in Erinnerung gebracht werden soll, stets die Voraussetzung gemacht, dass an dem Prinzip der Allgemeinen Bildung festgehalten werden soll, gemäss der Überlieferung der Preussischen Schul-Verwaltung. Unterwirft man den Oberbau dem Prinzip der Fachbildung, so lässt er sich natürlich dreistufig gestalten.

und die realen Voll-Anstalten Württemberg's längst zehnstufig*) sind, ebenso (seit 1857) das Gymnasium zu Bremen**).

Auch der vorzügliche Preussische Gymnasial-Lehrplan vom 12. Januar 1816, auf den oben verwiesen wurde, war zehnstufig, Sexta, Quinta und Quarta waren einjährig, Tertia und Sekunda zweijährig, Prima dreijährig.

Ähnliche Verhältnisse haben ausserhalb Preussens in Deutschland noch bis zum Jahre 1866 bestanden: es war zum Teil üblich, in der Prima drei Jahre und länger zu verweilen und zwar thaten dies nicht etwa nur die schwachen Schüler, sondern auch die guten, lediglich in dem Wunsche, eine gründlichere und reichere Schulbildung mit auf die Universität zu nehmen. Neuerdings ist Herr Juling mit besonderem Nachdrucke für ein zehnstufiges Gymnasium mit lateinloser Sexta und Quinta eingetreten, ohne allerdings für die Real-Anstalten entsprechende Forderungen aufzustellen.

Auf der Berliner Dezember-Konferenz (1890) ist kein Geringerer als (der verstorbene) Frick für einen zehnstufigen Lehrgang des Gymnasiums (bei lateinloser Sexta) eingetreten (S. 125), ein diesbezügl. Antrag (S. 495) erhielt immerhin 5 Stimmen von 43.

In Württemberg schneidet das zehnte Jahr in die Vor-schulzeit ein, so dass die zehnstufige Anstalt in demselben Lebensalter verlassen wird, wie bei uns die neunstufige, der Oberbau ist dreistufig; ähnlich steht es in Bremen. Frick hat die Frage offen gelassen, ob das zehnte Jahr an den neunstufigen Lehrgang unten oder oben angesetzt werden soll.

Die hier vertretene Ansicht zielt auf eine Verlängerung des dreijährigen Lehrgangs des Oberbaues und zwar sowohl im Hinblick auf die unbedingte Notwendigkeit einer gründlichen und sicheren Elementar-Bildung****) als auch wegen der

*) Die Sexta des Gymnasiums ist in W. neuerdings (1891) lateinlos gemacht worden, während in der Sexta der realen Voll-Anstalten das Französische beibehalten worden ist, allerdings mit einer gewissen Einschränkung.

**) Vergl. Pädagog. Archiv, 1895, October.

****) Im Württemberger Lehrplan vom 16. Februar 1891 heisst es S. 4: „... dass den in das Gymnasium im 8. Lebensjahre eintretenden Schülern, welchen nach den bisherigen Erfahrungen grösstenteils noch die geistige Reife für das Erlernen des Lateinischen und zugleich die nötige Sicherheit in den Volksschulfächern, im Lesen, Schreiben, Rechnen, fehlt...“

Zweckmässigkeit eines ausgedehnteren, wissenschaftlichen Unterrichts-Betriebes im Oberbau.

Dass damit überhaupt den, im Bereiche der Preussischen Lehrpläne gegebenen Verhältnissen möglichst Rechnung getragen wird, dürfte kaum noch im besonderen der Erörterung bedürfen.

Man klagt darüber, dass jetzt die Teilnahme für allgemeinbildende Dinge im Leben durch die Anforderungen des Berufs oft nur allzurasch verzehrt wird. Nun, so gebe man dem Jüngling (und der Jungfrau) eine tiefere und breitere Schulbildung von allgemeinerem Gepräge mit ins Leben!

Wenden wir uns nun zu jenen beiden Bedenken! Der hier vorgeschlagene Ausbau unseres höheren Schulwesens zielt u. A. darauf ab, die vielbesprochene Überfüllung der „Berufe der Voll-Anstalten“ wesentlich herabzumindern.

Wenn sich also Einer oder der Andere, nachdem er die Abschluss-Prüfung bestanden hat, durch die Aussicht auf eine weitere vierjährige Schulzeit zurückschrecken lässt, so scheint uns dies nicht gerade vom Übel zu sein — vorausgesetzt, dass für die weitere Ausbildung einiger fleissiger, wirklich begabter und mittelloser Schüler durch Schulgeld-Erlasse, Stipendien, Freitische usw. reichlich gesorgt werden kann.

Was aber die Schüler anlangt, welche wirklich bis zur Reife-Prüfung gelangen, so dürfte gerade die scharfe Sichtung des Schüler-Materials, welche wir verlangen, dazu führen, dass diese in ihrem späteren Berufe dieses eine Jahr reichlich einbringen: sie würden also lediglich auf der Schule unter billigen Verhältnissen das zusetzen, was sie später unter teuren Verhältnissen mehrfach wiedergewinnen.

Die Bedingungen für eine Sichtung des Schüler-Materials wurden für das Gymnasium (Abschnitt III) deutlich bezeichnet, dabei wurde aber nichts angeführt, was sich lediglich auf das Gymnasium beziehen musste. Dieselbe Sichtung ist natürlich für das Real-Gymnasium und für die Ober-Realschule nötig.

Die Ausbildung des gesamten unteren und mittleren Fachschulwesens, für das allerdings noch viel zu thun übrig bleibt, steht in enger Beziehung zu der Gliederung der Anstalten für Allgemein-Bildung.

Namentlich die Grenze von Quarta und Unter-Tertia und die Grenze von Unter-Sekunda und Ober-Sekunda bilden wichtige Verzweigungspunkte, sowohl für den Übertritt in eine Fachschule als auch für den Übergang ins praktische Leben.

An der Grenze von Quarta und Unter-Tertia muss die erste Sichtung vollzogen sein, an der Grenze von Unter-Sekunda und Ober-Sekunda muss die zweite Sichtung vorgenommen werden.

Da aber bei der Abschluss-Prüfung das Mitleid stets eine gewisse Rolle spielen wird, während der gute Rat der Lehrer bei denen, welche die Abschluss-Prüfung bestanden haben, nicht immer ein offenes Ohr findet, so ist noch eine dritte äusserst strenge Siebung nötig und zwar ein Jahr nach der Erwerbung des Einjährigen-Scheines, d. h. da, wo jetzt die Prima-Reife erlangt wird.*)

Dieses dritte Sieb machen namentlich auch die geltenden Bestimmungen der Abschluss-Prüfung**) unbedingt erforderlich.

Die Anforderungen der Abschluss-Prüfung sollten, den Anträgen der Militär-Verwaltung (Dezember-Konferenz) entsprechend, im Prinzip genau dieselben sein wie die Anforderungen der Reife-Prüfung an den (selbständigen) Vor-Anstalten.

Schon die Prüfungs-Ordnung hat aber hier für die Vor-Anstalten im allgemeinen (Zulassung, Einforderung der Aufgaben usw.) und im besonderen (Schriftsteller-Übersetzung) schwerere Bedingungen festgestellt, als für die Voll-Anstalten und ausserdem sind noch durch Nachträge ganz erhebliche weitere Erleichterungen für die Voll-Anstalten eingetreten.***)

Einen anderen Ausweg hat Herr Matzat vorgeschlagen (a. a. O. S. 28). Früher hat man wohl zwischen dem erfolgreichen Besuche der Unter-Sekunda und der Versetzung nach Ober-Sekunda unterschieden und demgemäss tüchtigen Menschen, denen der Besuch des Oberbaus nicht anzuraten

*) In Württemberg findet eine solche Sichtung bei der Versetzung nach Unter-Sekunda statt.

**) Die Abschluss-Prüfung ist meiner Ansicht nach ein vorläufig jedenfalls notwendiges Übel, sie ist ein äusserlich deutlich sichtbares Zeichen für die Thatsache des Schnittes zwischen Unter- und Ober-Sekunda. Dass sie auch in der Mitte des Schuljahres stattfindet, ist im Hinblick auf die Erreichung der Lehrziele sehr bedauerlich.

***) Vergl. Pädag. Wochenblatt, vom 23. Oktober 1895.

war, den Einjährigen-Schein ins Leben mitgegeben. Herr Matzat tritt nun, wohl in Erinnerung an diese Verhältnisse, für eine milde Abschluss-Prüfung ein, aber unter der Voraussetzung, dass in die Ober-Sekunda nur solche Schüler übergehen dürfen, welche das Examen in allen Fächern mindestens genügend, in einigen gut bestanden haben. Sollte dieser Vorschlag zu bestimmten praktischen Anweisungen führen, so würde man sich mit einer zweifachen Ausmusterung begnügen können.

Um diese dreifache bzw. zweifache Siebung gerecht und erfolgreich vornehmen zu können, muss der Direktor eine möglichst genaue Kenntniss der einzelnen Schüler zu erwerben suchen, er muss u. A. in Unter-Sekunda selbst Unterricht erteilen, womöglich auch in Sexta, Quinta und Quarta und gerade an diesen Stellen durch gute Klassenlehrer ganz besonders unterstützt werden.

Nun heisst es aber bereits in den „Lehrplänen“ vom Jahre 1882 (S. 9) in Bezug auf die hohe „Gesamt-Frequenz“ unserer höheren Schulen: „Für den Direktor ist es unter solchen Voraussetzungen kaum erreichbar, dass er die Gesamtheit der Schüler nach Betragen, Fleiss und Leistungen, geschweige denn nach ihrer Individualität kenne und durch diese persönliche Kenntniss erforderlichen Falles zweckmässigen Einfluss ausübe. Der grosse Umfang des Lehrer-Kollegiums lockert das Band unter seinen einzelnen Gliedern, welches die unerlässliche und unersetzliche Bedingung eines einheitlichen Zusammenwirkens ist. Die ganze Schule kommt in die Gefahr, einer Grossstadt darin ähnlich zu werden, dass Lehrer und Schüler fast wie fremd an einander vorübergehen und die persönliche Teilnahme der Lehrer für die Schule auf ein verschwindendes Mass herabsinkt usw.“

Dass ein Direktor unter solchen Verhältnissen beim besten Willen im allgemeinen nicht die Kenntniss des einzelnen Schülers erlangen kann, welche u. A. auch für jene Sichtung des gesamten Schüler-Materials nötig ist, dürfte kaum bezweifelt werden.

Einige Abhülfe könnte geschaffen werden, wenn man der auch von Herrn Cauer angeregten Frage der Schul-Sekretäre näher träte.

Je mehr man den Direktor und in gewissem Masse auch die Klassenlehrer und Sammlungs-Vorstände*) von den Arbeiten entlastet, welche ein Schul-Sekretär recht gut besorgen kann, um so mehr wird man auf die geschlossene Einheitlichkeit des ganzen Betriebes hinwirken. Die materielle Entschädigung für Schreib-Arbeit**), welche jetzt gewährt wird, ist ein Notbehelf, zumal der Direktor doch nicht jedem beliebigen Schreiber Aktenstücke etc. anvertrauen kann und darf.

Die Hauptsache bleibt allerdings, dass man mit dem Prinzip der grossen Schulgemeinden bricht, wie man mit dem Prinzip der grossen Kirchengemeinden gebrochen hat — und zwar aus ähnlichen Gründen.***)

Die Gesamtzahl der Schüler, welche von einer Anstalt höchstens erreicht werden sollte, ist mehrfach auf 400 bestimmt worden (vergl. auch Lehrpläne vom Jahre 1882. S. 9.)

Die Berliner Dezember-Konferenz hat (zu Frage 7) folgende Beschlüsse angenommen:†)

- a) Eine höhere Schule sollte niemals über 400 Schüler zählen.
- b) Die Maximalfrequenz ist auch für die unteren Klassen auf 40 Schüler herabzusetzen.

Dass hier der gute Wille der Behörden bisher vielfach lediglich an der Finanzfrage gescheitert ist, dürfte bekannt sein. Wird die Sichtung des Schüler-Materials sachgemäss durchgeführt, so wird sich auch Gelegenheit bieten, hie und da Parallel-Klassen einzuziehen und überhaupt hypertrophische Anstalten auf ein gesundes Mass zurückzuführen.

Wenden wir uns nun zu dem zweiten Bedenken.

Dass die Zahl der Schüler, welche den Oberbau unserer höheren Schulen besuchen, eine viel zu hohe ist, hat man von massgebender Seite vielfach, namentlich auch bei der Erörterung der „Überfüllung der gelehrten Berufe“ stark betont.

*) An unserer Anstalt habe ich, wegen einer gleichmässigen Arbeits-Verteilung, die Einrichtung getroffen, dass ein Lehrer e n t w e d e r ein Ordinariat zu führen o d e r eine Sammlung zu verwalten hat

**) Vergl. Preussisches Centralblatt, Oktober 1895.

***) Vergl. im Programm der Braunschweiger Ober-Realschule, 1895, S. 27.

†) Vergl. im Programm der Braunschweiger Ober-Realschule, 1896, S. 29 u. 30.

Herr Juling*) giebt durchaus der allgemeinen Ansicht Ausdruck, wenn er sagt: „Wir haben überhaupt zu viel Vollanstalten, viele Gymnasien in kleinen Städten werden ebenfalls eingehen müssen, und das wird, so sehr es auch in jedem Einzelfall zu bedauern sein mag, vom allgemeinen Standpunkte aus betrachtet, kein Schade sein.“ Nehmen wir an, dass ein Viertel von den Oberbauten der jetzigen Voll-Anstalten überflüssig ist — und das dürfte mit Rücksicht auf die „Überfüllung der Berufe der Vollanstalten“ recht niedrig gegriffen sein**) — so ist die Einrichtung des vierstufigen Oberbaues an den bestehenden Anstalten ohne jede nennenswerte Erhöhung der Gesamt-Kosten möglich, wenn man auch zugeben muss, dass die Beschaffung eines neuen Klassen-Zimmers hier und dort Schwierigkeiten machen kann.

Wollte man einwenden, dass ja die verschiedenen Klassen des Oberbaus an den bestehenden Anstalten nicht durchweg räumlich getrennt sind, so wäre zu erwidern, dass ähnliche Verhältnisse auch bei einem vierstufigen Oberbau zulässig sind und dass die Bedenken, welche überhaupt gegen eine derartige Vereinigung zweier Klassen geltend gemacht werden können und müssen, jedenfalls bei einem vierstufigen Oberbau leichter ins Gewicht fallen als bei einem dreistufigen, falls man in beiden Fällen diejenigen Fächer von vornherein ausschliesst, deren Betrieb einen streng stufenmässigen Aufbau fordert.***)

Ständen alle Anstalten des Bereiches, in welchem unter Aufhebung einer gewissen Anzahl von Voll-Anstalten zum vierstufigen Oberbau übergegangen werden soll, unter „einer“ Verwaltung, so würden dieser Gestaltung kaum irgend welche finanzielle Bedenken entgegenstehen.

Jede Voll-Anstalt hätte ihren, örtlich begrenzten Umgebungskreis, dessen Vor-Anstalten regelmässig einen kleinen Bruchteil ihrer Abiturienten in den Oberbau jener Voll-Anstalt schicken würden.

Nehmen mehrere Staats-Regierungen, Städtische Behörden

*) a. a. O. S. 7.

**) Die Statistik von Matzat fordert (S. 73) die Zurückführung von 50 % der bestehenden Voll-Anstalten auf Vor-Anstalten.

***) Vgl. hierzu Presler, Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896, Februar-März.

u. s. w. an der Verwaltung eines solchen Bereiches teil, so muss auf dem Wege von Verhandlungen Rat geschafft werden, wobei man von vornherein darauf zu rechnen hat, dass hier und da von einer einzelnen Stelle im Interesse des Ganzen Opfer gebracht werden müssen.

Es handelt sich dann darum, wie so oft im Leben, ein Prinzip „unter gegebenen Bedingungen“ zur Geltung zu bringen d. h. man müsste für jede Voll-Anstalt, wo ein Bedürfnis dazu vorliegt, Zuschüsse zu erwirken suchen von den Patronaten der Vor-Anstalten, welche den Umgebungskreis der betreffenden Voll-Anstalt bilden und an deren Erhaltung Interesse haben.

Man könnte dabei auch von dem Grundsatz ausgehen, dass die Unterhaltung eines Oberbaus zunächst überall allein Sache des Staates,*) die Unterhaltung eines Unterbaus zunächst überall gemeinsame Sache des Staates*) und der städtischen Gemeinde*) ist, und könnte diesem Grundsatz gemäss, unter Wahrung der geschichtlich gegebenen Verhältnisse, von Fall zu Fall, wo es Not thut, einen Ausgleich der finanziellen Belastung herbeiführen.**)

Schwierigkeiten würden natürlich bei Übergangs-Verhältnissen nicht ganz zu vermeiden sein — ist der vierstufige Oberbau erst eine feste Einrichtung, so würde jede neue Gründung natürlich von vornherein mit der Thatsache rechnen, dass eben 4 Schuljahre zwischen Abschluss-Prüfung und Reife-Prüfung liegen, und demgemäss wäre das Budget zu veranschlagen.

Dass andererseits einer Verkleinerung der Anstalt, namentlich der Zurückführung einer Voll-Anstalt auf eine Vor-Anstalt in jedem einzelnen Falle von dem betreffenden Direktor und dem Lehrer-Kollegium und vielleicht auch von Anderen ein gewisser Widerstand entgegengesetzt werden würde, ist wahrscheinlich — Niemand spielt gern den Totengräber.

Hier müsste eben die Bedürfnis-Frage, natürlich gemäss den Erfahrungen mehrerer Jahre, von den Behörden entschieden werden.

*) In besonderen Fällen könnten auch andere Patronate in Frage kommen.

**) Vgl. hierzu auch die Holzmüller'schen Thesen auf der Berliner Dezember-Konferenz (S. 60 u. S. 61).

Derartige Entscheidungen setzen allerdings voraus, dass die Direktoren und die Lehrer der Vor-Anstalten in Rang und Gehalt etc. genau so gestellt werden, wie die Direktoren und Lehrer der Voll-Anstalten. *)

Dieser Wunsch ist bereits von vielen Seiten, unter sehr verschiedener Begründung geäußert worden, namentlich auch im Interesse der Anstalten selbst. **)

Seine endliche Erfüllung ist, wenigstens was die Lehrer anlangt, wohl kaum noch zweifelhaft: mit der steigenden Anerkennung der sechsstufigen Schule werden auch deren Lebensbedingungen ihre unbedingte Erfüllung erzwingen.

Man könnte gegen den ganzen Gedankengang dieser abschliessenden Betrachtung erwidern, dass gerade die Erweiterung der Berechtigungen, welche von uns gewünscht wird, dem Drängen nach den „Berufen der Voll-Anstalten“ einen gewissen Vorschub leisten würde, pflegte man doch die bekannte Überproduktion auf dem Gebiete der Mathematiker und Naturwissenschaftler mit der Erweiterung der Berechtigungen des Jahres 1870 in Verbindung zu bringen.

Selbst wenn Letzteres richtig wäre, so würde doch zunächst zu fragen sein, in wie weit die Sichtung des Schüler-Materials, welche hier vorgeschlagen wird, die Überfüllung der Oberbauten von vornherein unmöglich macht.

Jener Schluss ist aber falsch: damals herrschte Nachfrage auf dem Markte der Mathematiker etc., während das entsprechende Angebot fehlte, und infolgedessen folgte der Unter-Produktion naturgemäss die Über-Produktion.

Als mit dem 1. April 1892 gewisse Schranken für die Abiturienten der Ober-Realschule fielen, trat durchaus kein ungesundes Drängen ein, lediglich weil die Verhältnisse des Marktes anders lagen als im Jahre 1870.

*) Dass auch den Direktoren und den akademisch-gebildeten Lehrern der höheren Mädchenschulen, welche ja Vor-Anstalten sind, diese Gleichstellung gebührt, ist selbstverständlich.

**) Vergl. das Programm der Braunschweiger Ober-Realschule (1895) S. 24. Auch die Quedlinburger Versammlung (1895) hat wieder einen diesbezügl. Leitsatz angenommen. (Vergl. Zeitschrift für höhere lateinlose Schulen, Februar-März 1896). Die Stadt Hannover hat die Oberlehrer, die Stadt Kassel ausserdem auch die Direktoren bereits gleichgestellt

Gerade in der Zeit der Überfüllung ist die Beseitigung von Berechtigungs-Schranken ganz unbedenklich, vorausgesetzt, dass die notwendigen, statistisch gestützten Warnungen der massgebenden Stellen rechtzeitig zur Kenntnis des Publikums gelangen. *)

Diese Beseitigung ist nicht nur unbedenklich, sondern sogar notwendig, falls sich die Hoffnung der Regierungen erfüllen soll, durch welche die Neuordnung vom 1. April 1892 in letzter Hinsicht bestimmt wurde: **das sogenannte Gelehrten-Proletariat kann**) nur verschwinden, wenn dem Sextaner der lateinlosen Realschule dieselben Aussichten winken wie dem Sextaner des Gymnasiums und wenn dann das Schüler-Material auf allen Anstalten gleichmässig und zwar streng gesichtet wird.**

Es scheint zweckmässig, noch einmal auf den Einwand zurückzukommen, den Kruse gegen Cauer erhoben hat, als dieser für alle Voll-Anstalten dieselben Berechtigungen gefordert hatte. „Ebenso wertlos wie wohlfeil“ sei diese Ausdehnung — so lautete Kruses Urteil.

Was dagegen bei der bestehenden Schul-Gestaltung zu bemerken ist, wurde bereits erörtert, aber es fragt sich noch ob jene Gleichstellung der Voll-Anstalten bei unseren Vorschlägen überhaupt zu einem Wettbewerbe unter möglichst gleichen Bedingungen führen kann.

Da es sich lediglich um „die fremdsprachliche Variante“ handelt, so ist dies unter einer bestimmten Voraussetzung möglich: an den Universitäten oder wenigstens an einigen Universitäten müssen, mit Übungen verbundene, Anfangs- und Übergangs-Vorlesungen für „Lateinisch“ (Ober-Realschule) und Griechisch (Real-Gymnasium und Ober-Realschule) eingerichtet werden.

Sogar in bezug auf das Gymnasium hat, wie schon erwähnt wurde, v. Wilamowitz für das Griechische Ähnliches als ein Bedürfnis bezeichnet und zwar, was gelegentlich vergessen wird, **ehe** eine Ausbildung der Studenten nach den neuen Lehrplänen vom 6. Jan. 1892 erfolgt war.

*) Zu der ganzen Frage vergl. Schmeding „Die Bedenken Sr. Excellenz etc.“, Braunschweig, 1889.

**) Vergleiche dazu den Quedlinburger (1895) Vortrag von Hintzmann, Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1896, Februar-März.

Es genügt, hier und da eine ordentliche Professur für den gedachten Zweck zu schaffen: für deren Besetzung wären in erster Linie tüchtige Gymnasiallehrer in Aussicht zu nehmen, welche auch in pädagogischer Hinsicht bildend und fördernd wirken könnten.

Ob Ähnliches auch für die neueren Fremdsprachen zu erstreben ist oder ob die Umgestaltung des Studiums auf diesem Gebiete, welche jetzt betrieben wird, auch diesem Nebenzwecke dienen kann, ist im Augenblicke eine offene Frage.*)

Jedenfalls handelt es sich darum, im Hinblick auf „die fremdsprachliche Variante“ im Gebiete der Allgemeinen Bildung, Einrichtungen zu schaffen, welche es dem Einzelnen ermöglichen, während seiner Studienzeit ohne erhebliche Ausgaben den für seinen Beruf erforderlichen Ausgleich vorzunehmen.

Die geringen Ausgaben für derartige Einrichtungen liegen ohne Zweifel in den Grenzen des gewöhnlichen Budgets, welches ja naturgemäss mit den kulturellen Bedürfnissen eines Volkes wächst.

Ob der Einzelne seine Studienzeit in jener Hinsicht ausgenutzt hat, ist im Staats-Examen festzustellen. Sollte dieses durchweg in eine Vorprüfung und in eine Hauptprüfung zerlegt werden, wie es in der medizinischen Fakultät und in den Abteilungen der technischen Hochschule bereits geschieht, so würde wohl die Vorprüfung die Stelle sein, wo der Nachweis über den Erfolg jener Studien zu führen wäre.

Gelingt es den Voll-Anstalten mit der Zeit, den Hochschulen ein durchschnittlich besseres Abiturienten-Material zu liefern, als bisher,**) so wird auch der einzelne Student die Schwierigkeiten, welche ihm etwa die Art seiner Schulbildung bei seinem Fachstudium macht, überwinden können, ohne deswegen seine Studienzeit erheblich ausdehnen zu müssen.

Um aber ein besseres Abiturienten-Material liefern zu können, müssen die höheren Lehranstalten natürlich von Sexta an die Sichtung ihres Schüler-Materials vorzunehmen suchen.

Von dieser „Sichtung“ hängt schliesslich Alles ab.

*) Vergl. dazu im Jahres-Bericht der Städt. Ober-Realschule zu Braunschweig (1896). „Kurse und Reise-Stipendien für Neuphilologen.“

**) An die Klagen auf der Oktober-Konferenz (1873), wo das Gymnasium noch die Alleinherrschaft hatte, mag nochmals erinnert werden.

Sollte die Erfüllung der Bedingungen, welche für eine solche Sichtung nötig sind, bzw. diese Sichtung selbst (Ausfall an Schulgeld) gelegentlich das Gleichgewicht im Budget einer Schule stören, so müsste eben ein Opfer gebracht werden, falls sich das Gleichgewicht nicht durch Erhöhung des Schulgeldes*) wiederherstellen lässt.

Vom prinzipiellen Standpunkte aus müsste man überhaupt einen Schulgeld-Satz fordern, welcher überdies ausreicht, um strebsamen und wirklich begabten, mittellosen Schülern während ihrer Schulzeit eine angemessene Unterstützung zu gewähren — denn die „Sichtung“ hat auch die positive Aufgabe, jedes wertvolle Gut zu erhalten.

Sind „Stiftungen“ vorhanden, welche diesem Zwecke dienen, so ist es um so besser — es wäre sehr zu wünschen, dass jeder Schule aus dem Kreise ihrer Gönner und Freunde, in den ja auch immer ein Teil der abgehenden Schüler hineinwächst, regelmässig die Mittel zuflössen, um derartige „Stiftungen“ zu errichten. Man müsste dies allgemein als eine „Ehrenpflicht“ empfinden lernen.

Je mehr man sich daran gewöhnt, alle diese Verhältnisse von einem bestimmten sozialen Grundsatz aus zu behandeln, um so gesündere Zustände wird man schaffen.

Dieser Grundsatz fordert, dass jedes Samenkorn so entwickelt wird, wie es dessen Bedürfnissen (Neigung und Fähigkeit) und dem Bedürfnisse der staatlich organisierten Gesellschaft entspricht.

Wir aber schliessen mit der Selbstkritik:

Leicht bei einander wohnen die Gedanken,
Doch hart im Raume stossen sich die Sachen.

*) Dass die üblichen Schulgeld-Sätze eine erhebliche Steigerung vertragen können, zeigt u. A. das Beispiel (180 M.) der Realschule zu Hagen. Die Staats-Anstalten für das Herzogtum Braunschweig sind allerdings bisher bei dem niedrigen Satze von 90 M. stehen geblieben.

Berichtigungen.

Seite	15	Zeile	11	von oben	lies:	„künstlerischer“	statt „künstlicher“.
„	23	„	36	„	„	„Mark Schleswig“	statt „Nord Schleswig“.
„	44	„	10	„	„	„Tiara“	statt „Thiara“.
„	47	„	8	„	„	„der“	statt „den“.
„	59	„	21	„	„	„Zueignung“	statt „Zuneigung“.
„	103	„	7	„	„	„herrlichste“	statt „seelische“.
„	105	„	24	„	„	„Parmenides“	statt „Parnemidez“.
„	156	„	3	„	„	„allmähliche“	statt „offizielle“.
„	189	„	26	„	„	„Forderung“	statt „Foderung“.
„	190	„	9	„	„	„42“	statt „43“.



Vereinfachte Lehre
der
Zeichensetzung.

Ein Leitfaden für jedermann

von

Ernst Dahn, Professor.

2. Auflage.

Preis 25 Pfg.

Dies Büchlein sollte neben dem Amtlichen Regeln- und Wörterverzeichnis jedem Schüler in die Hand gegeben werden; für jeden Lehrer, der seine Schüler in leichtfasslicher Weise in das schwierige Gebiet der Zeichensetzung einführen will, bildet das praktische Werkchen eine schätzbare Hilfe.

Das Entwicklungsalter
unserer männlichen Jugend.

Eine Betrachtung
für Schule und Elternhaus.

Von

Oberlehrer Dr. E. Lentz, Rastenburg.

Preis 50 Pf.

Reden und Redner
des
ersten deutschen
Parlaments.

Von

Dr. Georg Mollat.

XVI, 832 Seiten.

Preis 12 M.

Das Werk entrollt im unmittelbaren Anschluss an die Quellen zum ersten Mal ein völlig unparteiisches Bild der gewaltigen Verhandlungen in der Frankfurter Paulskirche und bietet zugleich eine unbefangene und gerechte Würdigung der Bestrebungen und Verdienste der grossen Männer, die damals im Vordergrund des politischen Lebens standen. Es erfüllt somit eine dreifache Aufgabe: als Beitrag zur vaterländischen Geschichte des 19. Jahrhunderts, als politisches Bildungs- und Lehrmittel und als Schule klassischer Beredsamkeit.

Sedan.

Zwei dramatische Szenen

für

vaterländische Feste.

Von

Professor Ernst Hermann.

Preis 50 Pf.

Diese Dichtung ist dazu bestimmt, bei vaterländischen Schul- und Volksfesten durch junge Leute aufgeführt zu werden. Sie geht darauf aus, das gewaltigste Ereignis der deutschen Geschichte in dramatischer Lebendigkeit aber ohne theatralisches Kostüm der Jugend und dem Publikum vor Augen zu führen. In greifbarer Lebendigkeit und wahrhaft poetischem Gewand treten hier die geschichtlichen Gestalten des sinkenden wie des neuerstehenden Kaiserreiches vor das Auge, und kein Lied, keine Festrede dürfte an nachhaltiger Wirkung dem Vortrag dieser dramatischen Dichtung gleichkommen.

Mollat, Georg, Lesebuch zur Geschichte der deutschen Staatswissenschaft. I. Teil: Von Engelbert v. Volkersdorf bis Johann Stephan Pütter. Preis 3 M.

— derselbe. **Lesebuch zur Geschichte der deutschen Staatswissenschaft. II. Teil:** Von Kant bis Bluntschli. Mit Ergänzungsheft. Preis 3 M. 50 Pf.

— derselbe. **Lesebuch zur Geschichte der Staatswissenschaft des Auslandes.** Preis 3 M.

„Ein Unternehmen, das sich nicht nur rechtfertigt, sondern als verdienstlich und willkommen erweist, sobald man nur mit einem Blicke von seinem Inhalte Kenntnis genommen hat. Es wird zu mancherlei Unterrichts- und Orientierungszwecken sehr gute Dienste leisten und stets eine nützliche Beigabe zu einer Geschichte der Staatswissenschaften bilden.“

Literarisches Centralblatt. 1892. Nr. 34.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

Inhaltsverzeichnis des Pädagog. Archiv

38. Jahrgang 1896. Heft 1—9:

I. Abhandlungen.

- Ein deutsches Lesebuch. Von Oberl. Dr. Endemann in Wiesbaden.
Der magnetische Fluss. Von Prof. Dr. Krebs in Frankfurt a. M.
Amerikanische Staats-Universitäten. Von Prof. Dr. Schoenfeld in Washington.
Johann Heinrich Pestalozzi. Zum Gedächtnis. Von H. Weinert in Braunschweig.
Die Schulen der Siebenbürger Sachsen. Von Friedrich Reissenberger in Hermannstadt.
Das Erziehungsbureau der Vereinigten Staaten von Amerika. Von Dr. Hermann Schoenfeld, Professor an der Columbian-Universität, Washington D. C.
Soll in der Schule das Griechische gelehrt werden? Von Martini und Morich.
Geschichte der klassischen Philologie auf der Universität Helmstedt. Von Friedr. Koldewey. (Alex. Wernicke in Braunschweig).
Der Archipoeta und seine Lieder. Litterar-histor. Skizze von Prof. Dr. E. Kirchner, Chemnitz.
Das Wesen des humanistischen Gymnasiums. Von Dr. G. Hergt in Halle a/S.
Die neue Methode im neusprachlichen Unterricht. Von Oberl. Dr. Ernst Pitschel, Quedlinburg.
Zur Reform des Zeichenunterrichts. Von Fritz Kuhlmann, Zeichenlehrer an der Oberrealschule zu Metz.
Bedeutung und Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Von Dr. Christian Ruepprecht in München.
Die Dezimalteilung des Winkels und vierstellige Logarithmen. Von Dr. H. Thieme in Posen.
Über Berechnung von Logarithmen. Von Dr. A. Thaer, Oberrealschuldirektor in Halle a. S.
Die geistesbildende Kraft des Unterrichts in der deutschen Sprache und Litteratur. Eine ernste Plauderei von E. Dahn.
Die Bewegung in Norwegen auf dem Gebiet der Schulreform. Von Malm und Prof. Schmeding in Duisburg.
Zusammensetzung von Wechselströmen und von elektromotorischen Kräften bei Phasenverschiebung. Effektverlust, wenn Strom und EMK gegeneinander verschoben sind. Von Prof. G. Krebs in Frankfurt a. M.
Das Entwicklungsalter unsrer männlichen Jugend. Eine Betrachtung für Schule und Elternhaus. Von Oberlehrer Dr. E. Lentz in Rastenburg.
Die Belehrungen über die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung in den höheren Lehranstalten. Von Oberlehrer Dr. Huckert in Neisse.
Ein Franzose über den höheren Unterricht. Von Prof. Paul Nerrlich, Berlin.
Goethe im Lichte der Gegenwart. Von Prof. Dr. K. Landmann zu Darmstadt.
Goethes Mutter in ihrem alttestamentlichen Gottvertrauen. Von Ernst Hermann in Baden-Baden.
Quellen zur Geschichte der Erziehung in den Vereinigten Staaten. Von Prof. Dr. Hermann Schoenfeld in Washington D. C.
Übersichtliche Form eines Hochspannungstransformators ohne Ölisation. Von Elster und Geitel in Wolfenbüttel.
Über Hysteresis. Von Prof. Dr. G. Krebs in Frankfurt a. M.

II. Sprechsaal.

- Mitteilungen über das 50jährige Jubiläum des Königl. Realgymnasiums zu Wiesbaden. Von Oberl. Dr. Hochhuth.
Zur Schulreform. Von Direktor Dr. Schlee in Altona.
Die Lehrbücher der höheren Schulen. (Aus dem Hannov. Courier).
Kaufmännische Fortbildungsschule.
Ein wichtiger Unterschied in betreff des Berechtigungswesens für Realgymnasiasten im ehemaligen Herzogtum Nassau u. in Preussen.
Allgemeiner deutscher Realschulmännerverein. Delegiertenversammlung 1895.
Bemerkung des Herausgebers.
Die Anforderungen der Ingenieure und die Ausbildung der mathematischen Lehramtskandidaten. Vortrag, gehalten im Hannoverschen mathematischen Verein am 20 April 1896 von F. Klein.
Die neue Organisation für das kaufmännische Fortbildungs-Schulwesen Deutschlands. Von Alex. Wernicke in Braunschweig.
Aus den Verhandlungen des preussischen Hauses der Abgeordneten vom 6. und 7. März 1896. Kapitel 120: Höhere Lehranstalten (v. Aschen-Braunschweig).
Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften.
Zweiter Kongress für Volks- und Jugendspiele zu München.
Der siebente allgemeine deutsche Neuphilologentag zu Hamburg. Von Oberl. Dr. A. Beyer in Bremen.
Unterricht und geistige Ermüdung. Von Direktor Dr. Hallervorden, Nervenarzt und Privatdozent in Königsberg.
Die projektierte Regelung der Bezüge der österreichischen Mittelschullehrer. Von Prof. Dr. Albert Zipper in Lemberg.

III. Pädagogisches.

- Taubstumm und blind zugleich. Von H. Weinert in Braunschweig.
Der Moral-Unterricht in den französischen Schulen. Von Ernst Stier.
Erziehung zu sozialer Gesinnung. Von Direktor Stutzer in Halberstadt.
Die Kritik der Schülerleistungen. Von Oberlehrer Dr. H. Leonhard in Bochum.
Mädchenbildung. Von Prof. E. Hermann in Baden-Baden.
Kinderfehler. Von H. Weinert.
Extemporale. Pro loco. Versetzungsarbeiten. Von H. Weinert in Braunschweig.
Ohlert, Die deutsche höhere Schule. Von Prof. Dr. Paul Nerrlich in Berlin.
Zeitercheinungen und Unterrichtsfragen. Von Alex. Wernicke in Braunschweig.
Aus der Schulstunde. Von Prof. E. Hermann-Baden-Baden.

IV. Besprechungen u. V. Mitteilungen aus Vereinen etc.

VI. Briefkasten.

VII. Bei der Redaktion eingegangene Bücher.

Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck/Harz.

Pädagogisches Archiv.

Centralorgan für Erziehung und Unterricht

in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen.

Begründet von W. Langbein in Stettin.

Herausgegeben

von

Direktor **Dr. Krumme** in Braunschweig bis Juli 1894.

Fortgesetzt von Prof. **E. Dahn** in Braunschweig

unter Mitwirkung von:

Dr. Altona-Blankenese, O. R. S. Prof. v. **Aschen**-Braunschweig, O. R. S. Oberl. Dr. **Bartels**-Braunschweig, G. Prof. Dr. **Bahnsch**-Danzig, R. S. Oberl. Dr. **A. Beyer**-Bremen, Erstem Prof. am Kadettenkorps Dr. **E. Boesser**-Karlsruhe, H. T. S. Direktor **D. Boehm**-Bielitz, Geh. Justizrat Prof. Dr. **Felix Dahn**-Breslau, Schul-Direktor **C. W. Debbe**-Bremen, Prof. Dr. **Debo**-Emmendingen (Baden), G. Prof. **Albert Detto**-Frankfurt a. O., R. G. Oberl. Dr. **Endemann**-Wiesbaden, O. R. S. Oberl. Dr. **Fahrenberg**-Braunschweig, O. R. S. Oberl. Dr. **Fenkner**-Braunschweig, G. Direktor Dr. **Fischer**-Wiesbaden, G. Oberl. Dr. **Fügner**-Verden (Aller), Univ.-Professor Dr. **W. Golther**-Rostock, Techn. Hochschul-Prof. Dr. **Habermann**-Brünn, G. Oberl. Dr. **Haupt**-Schneeberg i. S., Prof. Dr. **Harris**, Commissioner of education-Washington, R. S. Oberl. Dr. **Heitmann**-Elberfeld, G. Prof. **E. Hermann**-Baden-Baden, G. Oberl. Dr. **M. Heyse**-Brieg, R. G. Oberl. Dr. **Hildebrandt**-Braunschweig, R. G. Prof. Dr. **Hilmer**-Goslar, Gew.-S. Direktor Dr. **Holzmüller**-Hagen i. W., G. Prof. R. G. Oberl. Dr. **Hochhuth**-Wiesbaden, Dr. **J. Jacoby**-Charlottenburg, Privatdozenten Dr. **Jiriczek**-Breslau, G. Oberl. Dr. **Kadesch**-Wiesbaden, R. G. Oberl. Dr. **Kannegiesser**-Schalke, R. Pr. G. Direktor Dr. **Knappe**-Ratibor, Schul-Superintendent **Knortz**-Evansville (Indiana), Univ.-Prof. Dr. **Max Koch**-Breslau, G. Dir. a. D. Dr. **E. Krah**-Insterburg, Prof. Dr. **Georg Krebs**-Frankfurt a. M., R. G. Rektor Prof. **Krück**-Würzburg, G. Professor Dr. **Landmann**-Darmstadt, Geh. Reg.-Rat Direktor a. D. Dr. **J. Latfmann**-Göttingen, R. G. Direktor Dr. **Laubert**-Frankfurt a. O., O. R. S. Oberl. Dr. **Leiding**-Braunschweig, G. Oberl. Dr. **Leonhard**-Bochum, G. Oberl. Dr. **E. Lentz**-Rastenburg i. Ostpr., O. R. S. Oberl. Dr. **Levin**-Braunschweig, Direktor Dr. de **Loos**-Leyden, G. Oberl. Dr. **Moczynski**-Deutsch-Krone, G. Prof. Dr. **Müller-Erbach**-Bremen, G. Prof. **P. Nerrlich**-Berlin, R. G. Oberl. Dr. **Nicolai**-Eisenach, H. T. S. Oberl. **A. Ohlert**-Königsberg, Univ. Prof. Dr. **Friedr. Paulsen**-Berlin, O. R. S. Prof. Dr. **Petzold**-Braunschweig, R. S. Direktor Prof. Dr. **Pfalz**-Leipzig, G. Prof. **F. Pietzker**-Nordhausen, Freiherr von **Pirquet**, Mitgl. des Reichsrates, Wien, O. R. S. Oberl. **Presler**-Hannover, R. G. Dir. **E. Ramdohr**-Hannover, R. S. Direktor **Rebmann**-Freiburg i. Breisgau, Univ.-Prof. Dr. **W. Rein**-Jena, R. S. Dir. Dr. **Reissenberger**-Bielitz, G. Dir. Prof. Dr. **Rethwisch**-Frankfurt a. O., G. Prof. Dr. **A. Richter**-Wandsbeck, O. R. S. Prof. Dr. **Riemann**-Halberstadt, G. Prof. Dr. **Rose**-Lahr (Baden), Geh. Reg.-R. R. G. Dir. Dr. **Schauenburg**-Crefeld, G. Oberl. Dr. **Scharf**-Soest, O. R. S. Direktor Dr. **Schlee**-Altona, Prof. Dr. **Schoenfeld**-Washington (The Columbian University), G. Oberlehrer Dr. **Schroeder**-Hadersleben, R. G. Prof. a. D. **Schmeding**-Duisburg, G. Oberl. Dr. **A. Schülke**-Osterode (Ostpreussen), R. G. Dir. Dr. **Schwalbe**-Berlin, G. L. Dr. **Stäsche**-Graetz (Posen), R. G. Dir. Dr. **Steinbart**-Duisburg, Univ.-Prof. Dr. **E. Stengel**-Marburg (Herausgeber des pädag. Wochenblattes), O. R. S. Lehrer **E. Stier**-Braunschweig, G. Prof. **Swoboda**-Graz, O. R. S. Direktor Dr. **A. Thae**-Halle a. S., Sem.-Dir. Dr. **Teutsch**-Hermannstadt, G. Oberl. Dr. **Thieme**-Posen, O. R. S. Oberl. Dr. **Viereck**-Braunschweig, Pfarrer **Wilhelm Weber**-Belleville (Illinois), M. S. Lehrer **Weinert**-Braunschweig, O. R. S. Direktor Dr. **Wernicke**, Professor an der Techn. Hochschule, Braunschweig, R. G. Oberl. **Wetkamp**-Breslau, R. G. Dir. Dr. **Wossidlo**-Tarnowitz, G. Prof. Dr. **Zipper**-Lemberg (Galizien).

Achtunddreissigster Jahrgang.

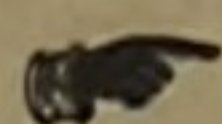
Monatlich erscheint ein Heft in 4—6 Bogen Stärke.

Bezugspreis: Jährlich 16 Mark.

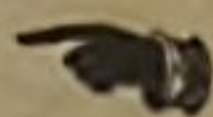
Das „Pädagogische Archiv“ soll nicht ein einseitiges Kampfgorgan sein; es betont die Berechtigung der realen Richtungen im Schulwesen und die Forderungen des Lebens in Handel und Industrie; doch befließt es sich in Streitfragen der Mässigung und möglichen Objektivität und öffnet jeder berechtigten und begründeten Ansicht der Gymnasialmänner gern seine Spalten.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen des In- und Auslandes.

Probehefte unberechnet u. portofrei durch die Verlagshandlung.



Um freundliche Beachtung des umstehenden Inhaltsverzeichnisses wird höflichst gebeten.



Wernicke, Alexander,

Kultur und Schule

Osterwieck/Harz 1896

Paed.th. 6222

urn:nbn:de:bvb:12-bsb11820193-6